

UÉSLEI PATERNO

A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
SANTA CATARINA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE SURDOS

Florianópolis
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
SANTA CATARINA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE SURDOS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Lingüística da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Lingüística.

Mestre: Uéslei Paterno

Orientador: Gilvan Müller de Oliveira

Florianópolis
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

UÉSLEI PATERNO

A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
SANTA CATARINA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE SURDOS

Aprovado pela banca examinadora em 25 de junho de 2007.

Dr. Gilvan Müeller de Oliveira (CCE/UFSC – Orientador)

Dra. Marianne Stumpf (CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Ronice Müeller de Quadros (CCE/UFSC – Examinadora)

Dra. Gladis Terezinha Tascheto Perlin (CED/UFSC – Suplente)

PATERNO, Uéslei. **A política lingüística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos**. Florianópolis, 2007.
Dissertação de Mestrado em Lingüística – Universidade Federal de Santa Catarina.

À minha esposa Rosineide Paterno
pela dedicação e pelo profundo
amor e respeito que tens por mim.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao programa de pós-graduação em lingüística por proporcionarem os momentos valiosos de estudo e aprendizado que resultaram nessa dissertação.

INDICE

Agradecimentos	08
Resumo	09
Abstract	10
Prefácio: O Estudo	11
I – Cultura, identidade e língua do povo surdo	20
II – Surdos: concepções dos não surdos que cruzam as suas vidas	28
III – O olhar surdo sobre si e sua língua	44
IV – A política lingüística na educação dos surdos no Estado de Santa Catarina	52
4.1 A Política	55
4.2 Os discursos produzidos e a política lingüística	57
4.3 A implantação da nova política lingüística do Estado de Santa Catarina e as zonas de conflito	60
V – Bilingüismo: seleção lingüística, <i>status</i> lingüístico e percepções	62
5.1 <i>Status</i> lingüístico da Libras	69
5.2 Percepções sobre a língua de sinais	80
VI – Atitudes Lingüísticas	89
6.1 As entrevistas	94
6.2 O teste de atitude lingüística	106
VII – Questões a serem discutidas para uma reorientação da planificação da política lingüística de Santa Catarina na educação de surdos	123
Bibliografia	131
Anexos	134

INDICE DOS QUADROS

Quadro 4.1: Modelo para uma planificação lingüística segundo Haugen (1983) com os conceitos de <i>status</i> e <i>corpus</i> com os de <i>forma</i> e <i>função</i> .	55
Quadro 5.0: Possíveis caminhos lingüísticos que os surdos podem tomar dependendo da orientação dos pais e das instituições educacionais a que são encaminhados.	68
Quadro 5.1: Situação e a língua que é empregada. Questionário aplicado em 28 alunos do curso de letras libras do pólo da UFSC.	70
Quadro 5.2: Modelo de árvore de decisões para a seleção lingüística dos surdos.	77
Quadro 5.3 Antigos locais de circulação da libras	77
Quadro 5.4 Possível circulação atual da libras em Santa Catarina	78
Quadro 5.5 Possibilidade futura dos locais de circulação da libras como resultado de políticas públicas e lingüísticas.	79
Quadro 5.6: fluência em libras, português escrito e português oral	80
Quadro 5.7: Local e idade onde os surdos entrevistados aprenderam a libras.	81
Quadro 5.8: Local e idade do aprendizado do português.	82
Quadro 5.9: alunos quanto a proficiência da língua de sinais (Quadros, 2006, p. 148)	83
Quadro 5.10: pais quanto à proficiência na lingual de sinais. (QUADROS, 2006, p. 149)	83
Quadro 5.11 Professores quanto a proficiência na língua de sinais (Quadros, 2006, p. 150)	84
Quadro 5.12: Percepção da necessidade em aprimoramento em libras e português.	85
Quadro 5.13: percepção dos alunos do curso de letras libras sobre qual língua o surdo precisa na escola e para integração social.	87
Quadro 6.1 : Respostas às perguntas 21 a 27 do questionário 2 feita por dez entrevistados (veja anexo 3).	121

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que colaboraram com a produção dessa dissertação, direta ou indiretamente e que foram companheiros dessa jornada: Ana Regina e Souza Campello, Flaviane Reis, Karin Strobell, Orlando Cunha, Rodrigo Rosso Marques, Silvana Aguiar.

Agradeço também aos membros da minha banca, que desde a qualificação e em outros momentos de discussão colaboraram com esta pesquisa: Gladis Perlin, Marianne Stumpf, Ronice Quadros.

Ao meu orientador, Gilvan Müller de Oliveira, que me mostrou os caminhos a serem percorridos para essa produção acadêmica, tanto em sua disciplina quanto nos momentos de orientação.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguística/CCE/UFSC.

À comunidade surda da Região de Florianópolis.

Um agradecimento em especial à minha esposa que acompanhou os passos desta produção e cedeu momentos valiosos de companhia juntos para que eu pudesse estar na frente de um computador escrevendo. Meu mais sincero e profundo amor à Rosi.

RESUMO

O Estado de Santa Catarina implantou uma nova política lingüística em relação à educação das pessoas surdas. Na anterior política os surdos eram ensinados a partir de uma perspectiva monolíngüe do português tanto na forma oral quanto escrita. Essa perspectiva educacional era embasada a partir de uma visão clínica da surdez.

A nova política lingüística adota a perspectiva cultural do povo surdo e um ensino bilíngüe com libras e português dentro da rede estadual de educação. Para a implantação desta política lingüística houve um primeiro momento de planificação com o estudo dos problemas e dificuldades que os portadores de necessidade especial apresentavam nesta rede de ensino. A partir dos resultados obtidos dessa pesquisa, dos novos estudos sobre as línguas de sinais e sobre os surdos, que deram o embasamento teórico para essa propostas, e pelo movimento e luta da comunidade surda, planejou-se uma nova política de educação.

A nova política do Estado de Santa Catarina prevê turmas em libras para as séries iniciais do ensino fundamental e a atuação de um intérprete de libras/português para as séries finais e para o ensino médio. O português é ensinado com segunda língua na modalidade escrita. Entretanto a coexistências de duas línguas no mesmo espaço não é pacífica, havendo uma zona de conflito. Para analisar esta zona de conflito entre a libras e o português dentro da escola estudou-se a atitude lingüística dos professores e funcionários dentro do espaço escolar e o *status* lingüístico da libras.

Os resultados obtidos foram que os professores embora apresentem uma tendência de reação positiva em relação à libras e ao educando surdo ainda persistem informações equivocadas sobre ambos que podem comprometer o processo de ensino e aprendizado. Também verificou-se que aparentemente o *status* lingüístico da libras está aumentando, pois ela passou de uma circulação restrita entre os pares surdos para estar circulando em outros espaços, com uma projeção futura de ampliação desses espaços. Todavia o português se apresenta como uma língua de prestígio maior do que a libras.

Para a atual política fica o desafio de desenvolver ações que busquem sanar alguns dos problemas encontrados, como a não capacitação do corpo docente como um todo, os preconceitos advindos de falta de informação e a desigualdade de forças entre a libras e o português.

Palavras chave: Política lingüística, educação de surdos, *status* lingüístico e atitude lingüística.

ABSTRACT

The state of Santa Catarina has implemented a new linguistic policy as concerning Deaf people education. Former policy used to consider Deaf people teaching from a monolingual perspective of Portuguese in both oral and written forms. This educational perspective was based on a clinical vision of deafness.

The new linguistic policy adopts a cultural perspective of Deaf people and bilingual teaching -Brazilian sign Language and Portuguese- in the state school system. For the establishment of the new linguistic policy there was a previous planning. This planning consisted of a study of the problems and difficulties faced by special needs bearers in the state school system. The results obtained in the research, in addition to the new studies about sign languages and Deaf people which provided the theoretical basis for the proposals, plus the Deaf community move and struggle originated a new education policy for Deaf people.

The state of Santa Catarina new policy establishes that Brazilian Sign Language has to be taught in Deaf children's groups in the initial grades of primary school. It is also established that a Brazilian Sign Language/Portuguese interpreter performs in the final grades of primary school and in high school groups. Portuguese has to be taught as the second language in written form. However, the living together of two languages in the same room is not a pacific one. There is a conflict zone. Thus, the linguistic attitude of teachers and the other workers inside the school space as well as the linguistic status of the Brazilian Sign Language have been studied, in order to analyze the conflict zone between the Brazilian Sign Language and Portuguese inside the school.

The results show that teachers tend to react positively as concerning Brazilian Sign Language and the Deaf learner. However, there is a persistent misinformation about both which may interfere in the teaching-learning process. It has also been concluded that the linguistic status of Brazilian Sign Language has been apparently increasing since there was a change in its use. From restricted to the Deaf communities Brazilian Sign Language started to be used in other social spaces as well. And there is a projection of widespread use of the language in the future. Portuguese, on the other hand, is a more prestigious language than Brazilian Sign Language.

It is a challenge for the people who have designed the present Deaf people education policy to carry out actions in order to solve some of the problems found. The lack of specific preparation of the teachers' board of a school, prejudice resulting from lack of information and the unbalance of forces between Brazilian Sign Language and Portuguese are some examples.

KEY WORDS: linguistic policy, Deaf education, linguistic status, linguistic attitude

O ESTUDO

Devemos olhar além das aparências.

Neste presente trabalho procuro analisar a nova política lingüística em relação à língua brasileira de sinais, libras, que foi implantada na rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina.

Quando se consulta a bibliografia referente sobre políticas lingüísticas produzida por Perret (2001), Appel e Muysken (1996) e Calvet (1997) esses autores apresentam várias ferramentas que possibilita uma análise para o planejamento, implantação e avaliação de uma política lingüística.

Entre as ferramentas disponíveis, neste trabalho selecionei duas delas, o estudo do *status* lingüístico da libras, focando o Estado de Santa Catarina e a análise das atitudes lingüísticas dos professores e funcionários das escolas pólo¹.

A primeira ferramenta permite o mapeamento dos locais onde a libras circula e permite verificar se há uma expansão do uso da libras. A segunda ferramenta, a análise da atitude lingüística, possibilita identificar se há algum preconceito e/ ou resistência em relação ao uso da libras na escola e em relação a presença da pessoa surda pelos profissionais destas. Outro motivo para a seleção destas duas ferramentas foi que o

¹ Escola pólo são as escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina que foram selecionadas sediar a política de educação de surdos. Os critérios para sua seleção se encontram em Santa Catarina (2004), páginas 40 e 41.

status lingüístico de uma língua influi nas atitudes lingüísticas (APPEL E MUYSKEN, 1996, p. 34 – 35).

Esta análise pode fornecer dados para uma planificação que vise diminuir o preconceito e/ou resistência existente para que a nova política lingüística continue a ser implantada e efetivada.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral:

- a) A análise da política lingüística em relação a libras implantada na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar o *status* lingüístico da libras;
2. Verificar a atitude lingüística dos professores e funcionários das escolas pólo do Estado de Santa Catarina;
3. Verificar se a política lingüística implantada contribui com a elevação do *status* lingüístico da libras e se proporciona a alteração da atitude lingüística.

Para realizar este estudo trago uma revisão bibliográfica que embasa a discussão sobre a política lingüística do Estado, nesta há argumentos que corroboram com a necessidade e importância da criação desta política lingüística pelo Estado de Santa Catarina.

Antes de iniciar esta pesquisa ficava me perguntado sobre como se dava a formação do grupo cultural dos surdos, pois a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e não são destes que aprendem os valores culturais do Povo surdo² e nem a libras. Também me inquietava a questão da polaridade entre a visão clínica e a visão cultural sobre os surdos. Essas questões para mim são importantes, pois me auxiliam a delimitar a que grupo cultural estou me referindo.

Com a delimitação do que é o Povo surdo inicio uma discussão sobre os direitos lingüísticos dos surdos. Faço isso através de uma análise da produção de discursos sobre os surdos numa literatura especializada, tendo uma grande expressão em materiais

² Povo surdo aqui não me refiro a um grupo étnico, ou a uma determinada região, mas sim numa perspectiva cultural. No final do capítulo I trato desta discussão.

relacionados à educação e às línguas de sinais. Nesses textos encontramos ouvintes escrevendo sobre os surdos e também os textos produzidos por autores surdos.

Ao trazer os estudos dos autores procurei discutir e analisar com o intuito de evidenciar as discussões presentes na literatura especializada e as possíveis influências dessas nas políticas lingüísticas adotadas no Estado de Santa Catarina.

Após essa discussão, procurando lançar uma base para a análise da nova política lingüística no Estado de Santa Catarina, apresento e utilizo duas ferramentas: a análise do *status* lingüístico da libras e as atitudes lingüísticas dos professores e funcionários das escolas pólo em relação a libras e ao surdo.

Para analisar o *status* lingüístico foi elaborado um questionário fechado que procura verificar a língua que os surdos estão usando, nos diferentes locais de interação social. A construção desse questionário foi embasada nas considerações feitas por Fishman (1965) e trazidas por Appel e Muysken. Eles trazem:

El ámbito adopta la organización social como base conceptual. Cuando los hablantes usan dos lenguas, es obvio que no usan las dos en todas las circunstancias: en determinadas situaciones emplearán una lengua, y, en otros momentos, la otra. Esta percepción general ha sido analizada por Joshua Fishman en varios artículos, en los que estudiaba a los puertorriqueños de Nueva York, y este trabajo se convirtió en el conocido informe *Bilingualism en the Barrio* (Fishman et al. 1968a). El punto de partida para Fishman (1965) fue la pregunta: ¿quién habla qué lengua, con quién y cuándo? (Appel e Muysken, 1996 p. 38).

Foi pensando nessa pergunta feita por Fishman, ao elaborar o seu trabalho de pesquisa, que me embasei para a construção do questionário sobre as situações e as línguas usadas nestas situações para obter o *status lingüístico da libras*. Esse questionário apresenta situações relacionadas à educação, à família, à religião, ao trabalho, aos amigos, às associações e às instituições. Esses locais foram selecionados, pois apresentam uma gradação das situações de interação social, desde as menos formais até as mais formais. Com isso procura-se detectar possíveis especializações funcionais das línguas envolvidas. (Appel e Muysken, 1996 p. 47).

Em conjunto faço uma série de perguntas relacionadas sobre a libras e o português e sobre o ensino da libras. Essas questões têm o objetivo de analisar as percepções dos entrevistados sobre as línguas envolvidas, sobre a proficiência deles nessas línguas, sobre a relação entre eles, as línguas e as interações sociais. A base inicial da formulação destas questões foi o estudo que Quadros (2006) fez sobre a

proficiência dos alunos surdos da rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Tive conhecimento dessa análise durante a sua execução que objetivava o acompanhamento da implantação da proposta das Escolas Pólo no Estado. Na elaboração destas perguntas acrescentei outras não realizadas pela autora com o intuito de conseguir retirar deles as percepções que eles tinham sobre as línguas dessa análise. Assim, parte das questões possibilita uma comparação com os dados obtidos por Quadros (2006).

O questionário foi aplicado com alguns alunos surdos que estão fazendo o curso de licenciatura em Letras Libras pela UFSC, curso este que é realizado na modalidade à distância e conta, agora em 2007, com 500 alunos distribuídos em nove pólos pelo Brasil. Destes alunos, mais de 450 são surdos e 28 deles colaboraram comigo nesse estudo. Os surdos entrevistados, em sua maioria do pólo da UFSC, eram de Santa Catarina e Paraná, com alguns poucos dos outros Estados. Ao se observar o perfil dos entrevistados, entretanto, nota-se que a educação que eles tiveram na infância é diferente da que os alunos de hoje estão tendo nas Escolas Pólo de Santa Catarina. A princípio, eu tinha visto que as crianças que hoje estão estudando ainda são pequenas, estão cursando o ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais. Essas não têm uma grande mobilidade social, o que dificultaria fazer uma análise desse grupo. Assim eu selecionei os alunos do curso de licenciatura em letras libras, pois são surdos adultos. Muitos dos alunos do curso de letras convidados a fazerem essa entrevista já são professores e são líderes nas comunidades surdas de sua região. Eles apresentam uma grande mobilidade social e participam em vários espaços. Alguns estão fazendo a sua segunda graduação e já trabalham na educação. Assim, são pessoas que têm grande influência na formação dos discursos dos surdos e que dialogam com os educadores de surdos dessas comunidades. Todavia a realidade destes surdos provavelmente é diferente da grande maioria das pessoas surdas de Santa Catarina. Dessa forma os dados apresentados não podem ser indiscriminadamente aplicados a todos os surdos, eles representam a realidade do grupo estudado. Mas mesmo assim esses dados são relevantes, pois nos dão um indicativo da circulação da libras, seu *status*, possibilitando discutir com outros estudos. Além disso o material coletado nos dá indícios para o acompanhamento e avaliação da implantação e continuidade da nova política lingüística que está sendo implantada. Esses questionários, podem ser visualizado no anexo 2.

A outra ferramenta para análise da política lingüística é o estudo sobre a atitude lingüística dos professores e funcionários das escolas pólo em relação a libras e ao surdo. Para realizar o estudo sobre as atitudes lingüísticas foram realizados entrevistas semi-estruturada e um teste de atitude lingüística. O uso destes dois instrumentos se justifica pela dificuldade de conseguir mensurar as atitudes.

Para detectar as atitudes eu e meu orientador sentamos e conversamos sobre as possibilidades existentes, inicialmente planejamos a aplicação de um teste de atitude lingüística, o teste de Lambert. Em conjunto aplicando uma entrevista semi-estruturada, com questões relacionadas à libras, aos surdos e à educação.

O teste de Lambert foi concebido para verificar as atitudes que a pessoa tem sobre outra pessoa através da língua apenas, assim retirando outros estereótipos ligados a aparência física da pessoa. Para esse teste se utiliza gravações da voz, geralmente a leitura de um pequeno texto e é feito questionamentos à pessoa estudada estimulando-a a fazer julgamentos de personalidades, como seria a pessoa a qual ela estava escutando a voz, se ela é bela, é sagaz, é gorda, etc. Esse teste é muito eficiente e traz resultados plausíveis e diretos sobre a atitude das pessoas em relação à língua e ao grupo analisado (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p. 108).

A dificuldade da aplicação deste teste está justamente na modalidade da libras, pois, esta sendo uma língua viso-espacial não tem como mostrá-la a uma outra pessoa desvinculando a língua da imagem do sinalizador. Dessa forma o teste teve que sofrer modificações. Conversando com Ronice de Quadros achamos uma proposta interessante para ver as atitudes das pessoas em relação à libras. Existem alguns mitos que fazem parte do senso comum das pessoas na sociedade e que ainda persistem, pois os educadores de surdos e os intérpretes de língua de sinais com relativa frequência são questionados sobre esses mitos e precisam fazer esclarecimentos aos leigos. Quadros e Karnop (2004) em seu livro descrevem seis mitos e fazem as argumentações lingüísticas que os desmistificam. Esses mitos são:

- 1 – A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- 2 – Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- 3 – Haveria uma falha na organização gramática da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.

4 – A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

5 – As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

6 – as línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 31-37).

Utilizando destes mitos elaborei um questionário que provocasse respostas que dirigiam a eles, também sobre o educando surdo e sobre a libras para ver as atitudes que as pessoas têm. No teste de Lambert se faz perguntas onde o entrevistado faz juízos sobre a pessoa de quem está escutando a voz. Com essa alteração mostro um vídeo em libras e devido a modalidade não consigo esconder o locutor, entretanto as perguntas são direcionadas em relação à língua de sinais e aos surdos e não sobre a pessoa que está sinalizando. O questionário ficou estruturado da seguinte forma:

- a. Informações gerais sobre o entrevistado;
- b. Leitura de um texto em português e a visualização da tradução desse texto em libras. O texto usado foi o de Daniel 8:20-22. Nesse vídeo em libras o sinalizador estava vestido de terno;
- c. Em seguida eram respondidas as sete primeiras questões;
- d. Via-se um segundo vídeo, onde o sinalizador V.B. faz uma descrição do seu trabalho, montagem de carroceria de ônibus.
- e. Respondiam-se as 15 restantes perguntas, num total de 22.

O questionário do teste de atitude estão no anexo 3.

A outra forma de obtenção de dados foi através de uma entrevista com o objetivo de obter mais elementos sobre a atitude lingüística em conjunto com informações do relacionamento dela com a escola, com a intérprete e com os surdos. Essa etapa foi abordada com uma entrevista semi-estruturada, gravada em fita cassete e posteriormente transcrita.

A transcrição do das entrevistas foi fiel as falas, não se fazendo alteração para o padrão escrito do português culto. Nesta transcrição há as pausas prolongadas com o uso das reticências (...), se mantendo fiel a entrevista falada. Quando eu, enquanto entrevistador, faço inserções durante a fala do entrevistado, esta foi transcrita entre

colchetes em caixa alta. Tanto o esboço da entrevista quanto as transcrições estão disponíveis no anexo 4.

Para selecionar os entrevistados, fui a uma escola pólo, a Escola 01, conversei com a direção que liberou minha permanência para estudo na escola. Alguns dos professores que trabalham na educação de surdos já são familiares, pois temos contatos em diversos espaços de formação. Esses professores me apresentaram os outros professores que eu não conhecia. Conversando sobre o meu trabalho na UFSC e sobre a minha pesquisa que tinha por alvo fornecer, posteriormente, elementos que ajudassem na educação de surdos consegui sensibilizar quatro professoras e um funcionário a colaborarem com o estudo por aceitarem fazer a entrevista e/ou o teste. Nem todos se dispuseram a fazer o teste e a entrevista. Tanto a entrevista quanto o teste foram previamente agendados e realizados em horário que os professores e o funcionário tinham disponível e podiam me atender.

Após a aplicação desse teste e a transcrição das entrevistas, não me senti seguro para fazer uma mensuração sobre os dados obtidos, pois havia conseguido aplicar o instrumento para apenas três pessoas, uma vez que eu precisava estar junto para apresentar os vídeos, o que tornava o trabalho muito moroso. Na aplicação dos testes, vi que o vídeo em libras apenas situava a entrevista a qual língua estava me referindo, a libras, e a que tipo de surdo estava falando. Como as perguntas do questionário não estavam pautadas sobre a pessoa, pois se estava vendo a imagem da pessoa que sinalizava, foi possível excluir o vídeo em libras e mesmo assim os entrevistados sabiam de qual surdo se estava falando e de qual língua se estava perguntando. No modelo de teste realizado por Lambert, não se via a pessoa, apenas se ouvia a gravação com a língua e se fazia juízos sobre essa. Devido a modalidade viso-espacial da libras não é possível fazer algo similar. Os filmes apenas situavam a pessoa a que língua que estava me referindo. Entretanto, as pessoas a quem se dirige a entrevista, trabalham diretamente, ou indiretamente, com surdos usuáries da libras, o que tornava a referência do vídeo redundante, pois o vídeo objetivava mostrar a libras para o entrevistado saber de qual língua ele estava sendo questionado, mas como essa língua está presente no seu ambiente de trabalho mesmo sem o vídeo o entrevistado têm a referência quando se lhe pergunta sobre a libras. Em algumas situações a pessoa se constrangia por ter que admitir para mim que não tinha entendido nada do vídeo em libras, principalmente do

segundo vídeo onde V. B. fala sobre seu trabalho e a pessoa não tem nenhuma referência em português previamente, igual a que se tem com o primeiro vídeo. Assim elaborei um questionário similar a esse primeiro, retirando o vídeo e acrescentando algumas novas questões referentes ao relacionamento que a pessoa aceitaria a ter com um surdo e sobre a aceitabilidade da ampliação de difusão da libras em meios de comunicação. Esse novo questionário, como não exigia a presença do pesquisador para a visualização dos vídeos, permitiu-me a aplicação dele a um número maior de pessoas. No total treze pessoas de três escolas pólo colaboraram com esse estudo e responderam aos questionários. Três responderam a primeira versão do questionário que apresentava dois vídeos em libras e outras dez responderam a segunda versão onde não havia mais vídeos a serem vistos. Os questionários de 1 a 3 são da Escola 01, que são da primeira versão. Os questionários de 04 a 09 são da Escola 02 e os questionários 10 a 13 são da Escola 03. As escolas 01 e 02 possuem turmas em libras³ nas séries iniciais do ensino fundamental e surdos em turmas mistas nas outras séries de escolarização. Estas duas escolas também contam com a presença de um professor surdo. A escola 03 não possui turmas em libras e nem professor surdo. Os questionários podem ser encontrados no anexo 3.

A organização deste trabalho foi feita para conduzir o leitor a veja primeiramente os argumentos que evidenciam a necessidade e a importância desta política lingüística implantada na rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina. Para isso no capítulo I faço uma discussão sobre a cultura, a identidade e a língua do Povo surdo. Nessa discussão delimito a que grupo cultural estou me referindo no presente trabalho e mostro os argumentos que Strobel (2007) traz sobre a existência de um Povo surdo. No capítulo II fiz uma revisão bibliográfica sobre as concepções que as pessoas não surdas têm sobre os surdos, mostro a influência da filosofia aristotélica, a visão clínica sobre a pessoa surda e sobre a família ouvinte da pessoa surda. Nesta revisão procuro evidenciar que por muito tempo pessoas não surdas ditam como deve ser a vida e qual língua a pessoa surda deve usar. Em seguida, no capítulo III, trago as falas dos próprios surdos para contrapor o que foi explanado anteriormente. Desta forma procuro mostrar a perspectiva do surdo sobre si e sobre sua língua. Estes três primeiros

³ Turmas em libras são as turmas de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental em que a língua de instrução é a libras tendo o português como segunda língua. Nestas turmas, os professores ou são surdos ou são ouvintes que a princípio dominam a libras.

capítulos têm por objetivo mostrar os surdos enquanto um grupo cultural, enquanto povo, trazendo as concepções que os não surdos tinham/têm sobre eles e a posição dos surdos. Assim busco mostrar a relevância da política lingüística implantada que vai ao encontro com as solicitações dos surdos.

No capítulo IV, entro na discussão sobre política lingüística e alguns elementos que a constitui como a demanda por essa política e a existência de um discurso teórico que embasa teoricamente a proposição desta política. Para fazer um mapeamento da política lingüística, nos dois capítulos seguintes discuto os dados obtidos. No capítulo V, falo sobre bilingüismo e status lingüístico e, no capítulo VI, falo sobre as atitudes lingüísticas. Para finalizar, no capítulo VII, retomo a discussão da política lingüística com as discussões feitas nos capítulos V e VI e analiso as implicações que as informações obtidas têm sobre a política lingüística realizada pelo Estado de Santa Catarina apontando questões que poderiam ser repensadas e replanejadas na política lingüística implantada.

I

CULTURA, IDENTIDADE E LÍNGUA DO POVO SURDO

A língua nos fortalece, ela nos torna um povo de
muitos milhões – somados através dos séculos
(Gunnar Halldorsson, 1994)

O conceito de surdez é um conceito clínico e tem como modelo a normalidade ouvinte. A surdez, dentro desse paradigma, é uma classificação “relacionada com a perda média em decibéis na zona da fala” oral (INES, 2005). Nessa classificação, não se vê sujeitos, os indivíduos são apenas rotulados como tendo uma deficiência. Além dessa classificação patologizante, o termo surdo no senso comum abrange uma grande variedade de situações, em sua maioria o que se descreve é a partir de uma normalidade ouvinte, onde esse é o padrão ideal a ser seguido e o surdo é aquele que perdeu algo, que não tem a capacidade de audição.

Através das falas das pessoas, da repetição de que uma pessoa que não escuta “é surda”, “é deficiente”, que seria a descrição de um fato, essa repetição, passa a ter caráter performativo. A repetição dessa proposição faz com que algo se efetive. As

peças que ouvem, o nós, que tem uma identidade ouvinte, identidade esta, que é criada no encontro com o outro diferente, o outro surdo, atribuem a eles uma identidade estigmatizada “você é surdo”, “você é deficiente auditivo” e, ao ‘nós’ ouvintes, como sendo normais.

Silva fala sobre essa normalização, ele diz:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação à quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogenizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2000, p. 83).

As pessoas surdas usuárias de uma língua de sinais freqüentemente têm um conceito e um ponto de vista sobre si diferente dos ouvintes sobre a sua situação, elas se vêem como pessoas sinalizantes, usuárias de uma língua de sinais e as pessoas que falam com a boca como falantes, ouvintes. Quando alguém é apresentado a um surdo quase sempre ele pergunta “você é surdo ou ‘fala’?”. No meio acadêmico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os surdos têm discutido sobre o termo que melhor os designaria em português, pois os termos geralmente usados foram cunhados por ouvintes e os rotulam como pessoas que tem uma perda. Os termos geralmente usados são: “surdo-mudo”, que eles, decididamente, repudiam ; “deficiente auditivo”, que os expõem como pessoas que são incapazes; “surdo”, o termo que é menos agressivo, mas que não os define corretamente, pois ainda pode os estar comparando com uma normalidade ouvinte. Eles discutem, mas não encontraram um termo adequado ainda.

Alguns autores estadunidenses para diferenciar no texto o termo surdo de quando se refere à audilogia de quando se refere a um grupo de pessoas específico, utilizam a diferenciação do termo *deaf* de *Deaf* conforme citado por Padden & Humphries, uma diferenciação viável em inglês como segue:

Antes de iniciarmos nossa jornada através da imagem e dos padrões dos significados que constituem as vidas das pessoas surdas, devemos identificar a comunidade de pessoas “surdas” das quais nos referimos. Seguindo uma convenção proposta por James Woodward (1972), usamos a palavra *surdo* em letras minúsculas quando nos referirmos à condição audiológica de não ouvir, e em letras maiúsculas a palavra *Surdo* quando nos referirmos a um grupo particular de pessoas surdas que compartilham uma língua — Língua Americana de Sinais (ASL) [no nosso caso a Língua Brasileira de Sinais (Libras)]⁴ — e uma cultura. (PADDEN & HUMPHRIES, 1988 p. 5).

Embora em português não seja usual usar-se desta diferenciação, para o presente estudo o interessante dessa definição é que ela se vale da *cultura* para definir o grupo de surdos. Esses formando um grupo e compartilhando uma língua irão também desenvolver mecanismos de identificação. Abaixo tento mostrar como se dá a formação de identidade no grupo de surdo e da aculturação desses para poder delimitar melhor a quem se está referindo esse trabalho.

Martins (2004), discutindo sobre a identificação nos surdos, através de uma leitura psicanalítica, faz algumas considerações importantes sobre o tema, vejamos:

Identificar-se e, ou, representar-se a partir dos objetos, condições do narcisismo secundário, torna-se, pelas contingências, um processo extremamente limitado para os surdos que não dispõe de uma língua de sinais. A realidade dos objetos, em nossos pensamentos, é uma realidade de linguagem, ou seja, uma realidade virtual, onde os objetos, uma vez incorporados pela linguagem, constituem-se na medida que estão ausentes enquanto realidade. Os objetos de pensamento são, portanto, diferentes dos objetos do mundo.

As possibilidades de identificação passam, necessariamente, pela capacidade de interpretação do outro. Mesmo que o traço seja uma forma, uma forma de olhar, um sorriso, por exemplo, este há de ter uma significação. A significação da incorporação de um traço, mesmo que inconsciente, é a de oferecer ao eu, como constituinte, um objeto de amor, que de externo passa a condição de interno.

Se o visual destes traços fosse o resultado da tradução de uma língua oral para uma língua de sinais, as dificuldades seriam de outra ordem e magnitude, pois as línguas de sinais, como sabemos, têm capacidades análogas às línguas orais. Praticamente tudo que se produz numa modalidade pode ser traduzido noutra com as mesmas dificuldades que toda a tradução impõe. Mas, salvo nas famílias onde os pais são surdos e utentes da língua de sinais, o que ocorre, como

⁴ O que está em colchete é para completar o sentido.

regra, é, em primeiro lugar, a ausência de uma língua comum, em segundo, consequência lógica da primeira, a ausência de tradução. Não existindo duas línguas, praticamente não existirá o que traduzir. (MARTINS, 2004 p. 201-202).

Como consequência é preciso, pois, reconhecer a importância e os lugares da linguagem, da língua, dos processos de identificação e de exclusão, para que se entenda como se constituem os sujeitos. As normatizações apressadas e incautas, interditando a língua de sinais, têm contribuído negativamente com a educação dos surdos e agido de forma nefasta sobre estes sujeitos. Isola-os e inibe-se o desenvolvimento pessoal e a circulação social.

Em primeiro lugar está o sujeito, que é efeito da linguagem, suas potencialidades dependem, fundamentalmente, do acesso e aquisição de uma língua que possa ser utilizada como primeira língua. É a partir desta que se pode ter o acesso à cultura e a outras línguas, pois, como diz Eco (1991), “só é possível acender à mensagem quando se conhece o código”. (MARTINS, 2004 p. 205).

As identidades se estabelecem numa relação de oposição entre nós e eles, essa distinção, como em muitas outras, não apresenta uma relação equivalente de poder entre as partes. Uma das partes detém o poder enquanto a outra é inferiorizada. Silva discute sobre esse assunto:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000 p. 82).

No contato entre ouvintes e surdos, formam-se dois grupos, “fortemente marcados por relações de poder”, os ouvintes detêm o poder econômico, político e o poder para impor a sua língua oral aos surdos. Há muito tempo os surdos estão à mercê do que os ouvintes acham que seja melhor para eles, sendo que a quase totalidade das decisões foram tomadas sem serem consultados, como é o caso da fatídica decisão em 1880 no Congresso de Milão, onde se decidiu por um método oralista na educação dos

surdos (MOURA, 2000 p. 44-49). Muito anterior a isso, na antiga Grécia e Roma os surdos eram considerados incapazes, pois não podiam falar e, ou não tinham nenhum direito, ou, ainda, eram mortos (MOURA, 2000 p. 17).

Wilcox e Wilcox em seu livro discutem sobre o que é cultura surda, eles fazem uma boa exemplificação de como ocorre a aculturação no mundo surdo, vejamos:

Pode-se supor que para os surdos, assim como para todas as pessoas, existem pelo menos dois tipos de pessoas: “nós” e “eles”. As crianças começam a vida assumindo que todos são iguais. As culturas a ensinam a diferenciar-se: *algumas pessoas são como nós, mas a maior parte do mundo é diferente*. A tarefa da criança, em seu processo de aculturação, é o de descobrir quem “nós” somos e quem “eles” são.

Para a criança surda, a tarefa não é diferente. Em seu livro maravilhoso sobre cultura surda, *Deaf in América: Voices from a Culture*, Carol Padden e Tom Humphries (1988) contam a história de uma criança que adquire esse senso de “nós” e “eles”. Eles falam de Sam Supalla, que hoje é um educador surdo e professor na Universidade do Arizona. Sam nasceu em uma família de surdos com vários irmãos surdos mais velhos.

“Conforme seus interesses se voltavam para o mundo fora de sua família, ele percebeu uma garota que vivia ao lado e que parecia ser da sua idade. Depois de algumas tentativas de encontro, eles se tornaram amigos. Ela era uma companheira agradável, mas havia o problema da sua “estranheza”. Ele não podia falar com ela da mesma forma que falava com seus irmãos e seus pais. Ela parecia ter uma dificuldade extrema de compreender até mesmo os gestos mais elementares. Após umas poucas tentativas frustrada de conversa, ele desistiu e passou a apontar quando queria ir a algum lugar. Ele ficou curioso sobre essa enfermidade estranha que a amiga tinha, mas uma vez que eles haviam encontrado uma forma de interagir, ele contentou-se em se acomodar às necessidades peculiares da garota. Um dia, Sam, lembra-se claramente, ele finalmente compreendeu que sua amiga era de fato excêntrica. Eles estavam brincando na casa dela, quando de repente sua mãe chegou até eles e começou a mover sua boca animadamente. Como que num passe de mágica, a garota pegou a casinha de bonecas e levou-a para outro lugar. Sam ficou intrigado e voltou para casa para perguntar a sua mãe de que mal, exatamente, a sua amiga vizinha sofria. Sua mãe explicou que ela era OUVINTE e, por esse motivo, não sabia sinalizar; ao invés disso, ela e sua mãe FALAVAM, elas moviam suas bocas para se comunicarem. Sam então perguntou se essa garota e sua família eram as únicas pessoas “desse tipo”. Sua mãe explicou que não, na verdade, quase todos eram como seus vizinhos. Sua própria família que era incomum. Foi um momento memorável para Sam. Ele lembra-se de ter pensado como era esquisita a garota ao lado e, se ela era OUVINTE, como as pessoas OUVINTES deviam ser esquisitas também (PADDEN & HUMPHRIES, 1988 p.15-6)”.

Conforme crianças surdas como Sam vão se tornando adultas, elas aprendem valores culturais surdos de outros membros da comunidade. (WILCOX & WILCOX, 2005 p. 89-91 – grifos em

caixa alta é dos autores, o texto em itálico é para diferenciar a fala dos Wilcox de Padden e Humphries).

Uma outra história contada por Padden e Humphries, ao discutirem como crianças surdas se aculturam e se descobrem enquanto surdas pertencentes a um grupo, é a história do surdo Howard:

Podemos ver crianças aprendendo a respeito das mentes dos outros em histórias que os surdos adultos contam sobre suas infâncias. Um amigo surdo nosso, Howard, um importante membro de sua comunidade, fez um comentário revelador para uma audiência mista de pessoas ouvintes e pessoas surdas. Todos os membros de sua família — seus pais e irmão, como também suas tias e tios — são surdos. Ele disse à audiência que ele havia passado sua precoce infância entre pessoas surdas mas que quando ele chegou aos seis anos de idade seu mundo havia mudado: seus pais o haviam levado a uma escola para crianças surdas. “Você acreditaria”, ele disse, pausando sabiamente pelo efeito, “Eu nunca soube que eu era surdo até eu entrar para a escola?”.

O comentário de Howard causou intencionalmente uma agitação na audiência, mas estava claro para nós que algumas pessoas pensariam que isto significava que Howard tornou-se consciente de sua deficiência audiológica primeiramente quando ele chegou aos seis — que nunca havia aceito antes que ele não podia ouvir os sons. Mas isto não era o que ele quis dizer, absolutamente.

Howard certamente sabia o que “surdo” significava. O sinal SURDO era parte de seu vocabulário diário; ele referia-se às pessoas SURDAS sempre quando ele precisava falar sobre sua família e seus amigos, muito da mesma forma que Vicki mencionou que Michael era SURDO. Quando Howard chegou à escola, ele descobriu que os professores usavam o mesmo sinal que ele usava para si próprio em casa, SURDO. Mas não levou muito tempo para ele detectar uma sutil diferença nas maneiras que eles usavam o sinal.

A criança usa SURDO para significar “nós”, porém ela encontra outras crianças as quais “surdo” significa “eles, não como nós”. Ela acha que SURDO significa “amigos que se comportam como se espera”, mas para os outros significa “uma condição notável”. Em casa ele tem o ato de sinalizar como garantia de uma atividade que dificilmente tem seu valor notado, porém ele aprenderá na escola que isto é algo para se falar a respeito e comentar. Dependendo de qual escola a criança frequenta, ela pode ser proibida de usar a língua de sinais na presença de seus professores. Ela então terá de aprender como realizar suas atividades familiares dentro de novos limites, aprender novos contextos sociais para a sua linguagem. As habilidades ela aprendeu em casa, tais como contar histórias com detalhes sobre pessoas e acontecimentos, e não são adequadas para serem recompensadas por professores que não conhecem a linguagem. A linguagem dela será subordinada à outras atividades consideradas mais importantes, aprender notavelmente “usar sua audição” e “falar”. (PADDEM & HUMPHRIES, 1988).

As crianças vão aprendendo quem é o “nós” e quem são “eles” conforme vão entrando em contato com as pessoas e interagindo com elas, a descoberta do outro não é tranqüila, há um estranhamento exemplificados pelas narrativas de Sam e Howard.

As narrativas acima exemplificam como o processo da aculturação, que ocorre com todos nós, se realiza com os surdos filhos de pais surdos. Entretanto para os surdos que são filhos de pais ouvintes esse processo é mais complicado de ser descrito, pois pode haver diferentes vieses dependendo da orientação que os pais tiveram sobre como educar o seu filho. Também se deve ter em mente que adultos que perderam a audição ou crianças que ficaram surdas após a aquisição de uma língua já tiveram um longo período de aculturação com seus pares ouvintes, por isso a situação desses é diferente dos surdos congênitos ou surdos desde pequenos, antes da aquisição de uma língua oral.

Padden e Humphries trazem novamente a história de um surdo, Tony, sobre sua infância e de como ele se via enquanto surdo. Tony ficou surdo aos seis anos de idade devido a um tratamento médico. Tony conta:

Eu não lembro de nenhum momento quando pensei comigo, “eu não consigo ouvir”.

Foi preferível que isto foi vagarosamente assimilando uma combinação de coisas diferentes. Estive doente por um longo tempo. Eu lembro as repetidas visitas ao médico, até que finalmente, de alguma maneira, eu senti uma permanência ao que tinha estado acontecendo a mim. Eu lembro de meus pais se preocupando sobre mim, e em algum momento todos pareciam preocupados com minha doença. E foi naquele momento que me senti mudado, e quando eu pensava como eu havia mudado, meu pensamento era: “eu sou o único deste jeito”.

Eu tinha uma segunda prima que era surda, mas decidi que eu não era como ela de jeito algum. Ela usava suas mãos, ela usava os sinais. Eu não era como ela — Eu falei e eu era como qualquer outro, exceto que eu não podia ouvir. Não havia ninguém mais em minha cidade natal que fosse surdo, exceto eu imagino, esta mulher rua abaixo que chamamos de “muda”, que viveu com sua irmã. Ela não falava, e ela e sua irmã tinham sua particular língua de sinais caseira que usavam entre si. Eu não era nenhuma delas.(PADDEN & HUMPHRIES, 1988)

Para Tony, ser surdo significava estar longe de sua família e amigos, ele era “surdo” e teve uma “doença”. Em contraste, Sam, a criança surda de pais surdos, pensava que ser “surdo”, não era uma consequência de algum acontecimento, mas simplesmente uma atribuição. Para Sam, a palavra “surdo” não era um termo usado para referir-se a ele pessoalmente, mas apenas uma maneira normal de descrever a si mesmo e a todos que ele conhecia.

Ao se referir a um grupo cultural surdo, pode-se analisar aspectos desse grupo que possibilita em falar-se em um Povo surdo. Nesta perspectiva, os surdos deixam de apenas comporem alguns grupos isolados, eles passam a compor uma unidade, um Povo. Strobel (2007)⁵ discute sobre o que é o Povo surdo e de como ele é composto, em suas palavras.

Se o conceito de ‘povo’ é :

(...) conjunto de pessoas que falam a mesma língua, têm costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns. (...) conjunto de pessoas que vivem em comunidade num determinado território; nação, sociedade (...) conjunto de indivíduos de uma mesma ou de várias nacionalidades, agrupados num mesmo Estado. (...) conjuntos de pessoas que não habitam o mesmo país, mas que estão ligadas por uma origem, sua religião ou qualquer outro laço. (dicionário Houaiss 2005)

Então quando dizemos ‘povo surdo’, o mesmo seria o grupo de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.

Se uma língua transborda de uma cultura, é uma maneira de organizar uma realidade, um grupo que fala a mesma língua tem tendência de a ter elementos em comum que tem a ver com a própria realidade (ALISEDO, 1994, p.17). A cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo. (STROBEL, 2007; o texto em itálico é para diferenciar a citação de Houaiss, 2005, da fala da autora).

Com essa consideração pode-se dizer que ao falar-se dos surdos nesse texto, não se está, simplesmente, tratando-se de um indivíduo, de um pequeno grupo isolado, mas de um povo. Povo este que possui uma história constituída, que desenvolve uma cultura e onde as pessoas surdas se identificam umas com as outras e como pertencentes a esse povo.

Com a exposição acima espero ter conseguido explicar a que se refere o termo “surdo” e a que grupo de pessoas eu estou me referindo. Também tentei mostrar que o ponto de vista que os ouvintes têm sobre os surdos e o ponto de vista que os surdos têm sobre si mesmos são diferentes e que deveríamos levar isto em conta quando lemos uma narrativa de um surdo, para percebermos de que local ele está falando.

⁵ No prelo.

II

SURDOS: CONCEPÇÕES DOS NÃO SURDOS QUE CRUZAM AS SUAS VIDAS

A História escrita pelo ouvinte compreende o surdo do ponto de vista do ouvinte, jamais do ponto de vista da identidade do surdo. (Gladis Perlin, 1998).

Há várias falas de diversos profissionais que buscam justificar a necessidade de normalização das pessoas surdas nos moldes do padrão ouvinte, muitas delas pautadas numa filosofia aristotélica e no discurso clínico. No ambiente familiar, os pais ouvintes de crianças surdas freqüentemente falam da dor que é em ter um filho surdo, alguns dos textos que procuram analisar essa questão são de cunho psicanalítico.

Além desses discursos, há os que procuram promover o uso das línguas de sinais e que explanam sobre a formação cultural dos surdos.

Esses discursos e as falas dos pais que tem muito peso no sistema escolar e com respaldo legal, por sua vez, poderão ser utilizados pelo Estado ou por pessoas que querem sensibilizar o Estado com relação a que modelo de educação se proporá aos surdos e a língua que será utilizada nesse modelo e na relação do Estado com os surdos

usuários de uma língua de sinais.

Apresentarei as principais discussões apresentadas na literatura especializada e procurarei discutir com os autores e trazer outros autores que fazem discussões similares.

A filosofia aristotélica

No discurso filosófico de Aristóteles está a idéia de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala, capacidade que distingue os humanos dos animais. Os surdos por não falarem oralmente eram considerados incapazes de pensar, um dos atributos considerado mais característico do ser humano.

Possivelmente, hoje não se encontre quem pense que o surdo que não fale oralmente não é humano, mas se tem muita dúvida de que ele possa desenvolver as capacidades cognitivas superiores como a abstração. Há muita confusão, pois se associa a língua de sinais ao sistema gestual usado pelos ouvintes na fala, ou, por ser visual, seria essencialmente icônica e destituída de abstração. Sacks confirma que as pessoas em geral têm esse tipo de pensamento, ele diz:

“... ouvintes e falantes, pessoas que, por mais bem-intencionadas que possam ser, consideram a língua de sinais como algo rudimentar, primitivo, pantomímico, confrangedor”. (SACKS, 1998 p. 33).

Há um forte senso de que os surdos não são capazes de tomarem as suas próprias decisões, de seguirem o seu caminho e de poderem viver como as outras pessoas da sociedade. Pensamentos iguais ao da presidente do corpo diretivo da Gallaudet University Jane Basset Spilman que em 1988, quando estava para se eleger um novo reitor para a universidade e os alunos estavam mobilizados e exigindo um reitor surdo, disse que “os surdos ainda não estão preparados para atuar no mundo ouvinte”. Em seus 124 anos de existência universitária nunca, até então, um surdo tinha ocupado o cargo de reitor. Naquele ano com intensas movimentações dos surdos da Gallaudet e do país inteiro, um surdo foi eleito para reitor (SACKS, 1998, p.138).

Pesquisas em psicolinguística das últimas décadas vêm mostrando que é insustentável o conceito de que as línguas de sinais não possibilitam o desenvolvimento cognitivo superior e que não possuem abstração. Esses estudos mostram que as línguas

de sinais são línguas plenas, com abstrações. No entanto, ainda persiste no senso comum a idéia de que um surdo é incapaz de se desenvolver intelectualmente. Essa mentalidade é sustentada pelo número ainda expressivo de surdos que não tiveram acesso a uma língua em sua infância que possibilitasse a comunicação efetiva com outras pessoas, situação, essa sim, que compromete o desenvolvimento cognitivo da pessoa. Um outro fator é a privação cultural a que os surdos são submetidos. Um sistema escolar que não é capaz de alfabetizá-los, tanto em língua de sinais quanto numa língua oral escrita faz com que muitos deles tenham acesso limitado à produção cultural da sociedade na qual estão inseridos e, quando se tenta conversar com os surdos que viveram nessas condições, se encontram surdos com respostas ininteligíveis ou com pensamentos soltos sem conexão. Os surdos que tiveram acesso a uma língua de sinais no início da infância, dificilmente, têm esse tipo de problema e os que tiveram a oportunidade de aprender uma língua escrita como sua segunda língua podem acessar toda uma tradição literária e científica escrita assim como os ouvintes. Entretanto, há muita pressão sobre os surdos pelos familiares e pela sociedade apontando-os como incapazes. Esse estigma os deixa com baixa auto-estima e com sensação de impotência. Em muitos lugares, os surdos têm começado a mostrar que esse estigma de incapazes eles não querem carregar mais, uma situação emblemática foi a paralisação na Gallaudet University em 1988, Sacks naquela época entrevistou um estudante surdo dessa universidade:

Venho de uma família de ouvintes [...] Toda a minha vida senti pressões, pressões de ouvintes sobre mim – “Você não pode *fazer* isso no mundo ouvinte, você não pode ser *bem-sucedido* no mundo ouvinte” – e, neste momento, toda essa pressão está sendo tirada de cima de mim. Agora, de repente, sinto-me livre, cheio de energia. Viviam me dizendo “você não pode, você não pode”, mas agora eu *posso*. As palavras ‘surdo’ e ‘idiota’ serão destruídas para sempre; no lugar delas estarão ‘surdo’ e ‘capaz’. (SACKS, 1998, p.147 – grifos do autor).

O pensamento aristotélico cobrou muito dos surdos por criar na população, através do meio intelectual, o conceito de que sem poder falar oralmente não tem como pensar, sem pensar não tem como ser. Atualmente as lideranças surdas buscam mostrar que não dependem da língua oral para se tornarem humanos no pleno sentido da palavra e que com a sua língua de sinais conseguem se expressar, entender o mundo e desenvolverem-se cognitivamente.

A visão clínica

Um outro discurso muito forte que influencia em muito a vida dos surdos é o discurso médico. Conforme Sacks os surdos objetam quanto à opinião de alguns médicos:

“[os médicos] tendem a encarar os surdos meramente como possuidores de ouvidos doentes e não como todo um povo adaptado a outro modo sensorial” (SACKS, 1998, p.164).

Há muita intervenção da classe médica na vida dos surdos, intervenções estas que tem como base uma visão de que o surdo é uma pessoa doente e que precisa ser tratada, precisa ser normalizada no padrão ouvinte. As intervenções mais comuns são o desenvolvimento de metodologias de ensino da fala articulada, o desenvolvimento de próteses auditivas e atualmente o uso de implantes cocleares. A classe médica por ter em mãos o saber de tratar as doenças é vista pela sociedade como uma classe muito instruída e que é capaz de orientá-la. Um discurso produzido por essa classe de que o surdo pode ser tratado, que pode ser normalizado, vindo a falar e, possivelmente, a ouvir é visto pelos pais ouvintes de crianças surdas e pelas pessoas da sociedade com muito bons olhos. O discurso da classe médica, da possibilidade de cura do surdo, influencia muito as práticas da educação especial. Muitos professores que atuam na educação especial acabam sendo tomados por esse discurso e acabam por tornarem-se terapeutas dos surdos, deixando em segundo plano a sua função como professor que trabalha com a formação do conhecimento das crianças. Strobel, uma pesquisadora surda que viveu essa experiência, nos conta mais sobre a influência do discurso clínico na educação:

Muitos sujeitos surdos foram triados, avaliados e encaminhados a classes especiais em escolas públicas em cidades do interior, e, nas capitais, foi estimulada a criação de instituições de reabilitação particulares. Desta fase, até uns vinte anos atrás, a educação de surdos caracterizou-se pelo predomínio de modelos clínicos, nos quais, em detrimento dos objetivos educacionais, estavam em prioridade os objetivos de reabilitação.

Persistiu a aplicação de inúmeros métodos oralistas, geralmente estrangeiros, buscando estratégias de ensino que poderiam transformar em realidade o desejo de ver os sujeitos surdos falando e ouvindo, fazendo com que os órgãos governamentais dessem enormes verbas para a aquisição de equipamentos que pudessem potencializar os restos auditivos. Do mesmo modo, houve projetos de formação de professores leigos que muitas vezes faziam o papel de fonoaudiólogos, ficando assim a proposta educacional direcionada

somente para a reabilitação de fala aos sujeitos surdos. (STROBEL, 2006, p.248).

Essa influência da clínica na educação ficou muito marcada na educação dos surdos. Lunardi, outra pesquisadora do tema, procura mostrar em seu texto a discursividade médica que influencia a educação especial. Ela diz:

O que me interessa é mostrar o que se constitui enquanto uma reincidência discursiva que aponta o final do século XIX e o início do século XX como os momentos que marcam a preocupação com a educação dos sujeitos considerados deficientes. Procuro apresentar a possível vinculação histórica dos discursos da Educação Especial com práticas normalizadoras que reivindicam e constituíam formas regulares de curar e readaptar. No entanto, é preciso entender como essas “promessas” se encontram situadas em uma rede mais vasta e extensa de relações, que dizem respeito a uma economia dos corpos que deve se ocupar em investi-los em uma rede de poderes/saberes para movimentá-los e fazê-los operar segundo um padrão de normatividade e normalidade (LUNARDI, 2004 p.17).

No restante de seu texto Lunardi vai mostrando como a medicina social vai adentrando o espaço escolar com o intuito de normalizar os corpos da classe operária para que esses pudessem ser “úteis” para o serviço. Um caso famoso que Lunardi apresenta foi de Victor de Aveyron, o menino-lobo que o médico-pedagogo Itard trata e descreve a sua situação e a intervenção que ele faz. Itard posteriormente atua na educação de surdos sendo um grande defensor do oralismo. Lunardi conclui o seu texto dizendo:

Com as descrições exaustivas do corpo de Victor, há uma discursividade vinculada em maior ou menor grau sobre as manifestações infantis irregulares, o que faz com que essas manifestações físicas e morais sejam interesse, em primeiro lugar, dos olhares médicos. Produz-se uma crescente visibilidade desse corpo infantil irregular que é acionada pelas práticas médico-pedagógicas que se organizam e orientam pela refração do tangencial à norma. Com o estudo de Victor, é possível perceber a inscrição histórica do discurso da Educação Especial nas práticas normalizadoras que reivindicavam e constituíam formas regulares de curar e reabilitar, situadas em uma rede de relações que fazia operar os mecanismos que colocavam em funcionamento os padrões de normalização e disciplinamento. Com o acento nas práticas de reeducação e reabilitação, vê-se acionar um domínio do normativo, do regular, do que se encontra em conformidade à norma. Segundo essa normatividade, característica das práticas modernas, amplos e minuciosos processos são colocados em movimento para incorporar todas as crianças que não conduzem suas ações de acordo com esses imperativos modernos. Um desses processos diz respeito à promulgada escola pública obrigatória, que se apresenta equipada com toda uma série de aparatos específicos de normalização. A escola surge como um espaço de regulação da possível periculosidade infantil através da inserção normalizadora possibilitada pelo seu uso

estratégico como maquinaria de controle social (LUNARDI, 2004 p. 28-29).

Na proposta de normalização dos surdos, objetiva-se a recuperação da audição por aparelhos de amplificação sonora ou implante coclear e/ou o aprendizado da fala oral por treinamento sistemático e leitura labial. Além dessas práticas de intervenção no corpo do surdo se defende que a criança não deve aprender uma língua de sinais, pois supostamente atrapalharia o desenvolvimento da criança. Após o Congresso de Milão em 1880, onde se adotou o oralismo⁶ como método adequado de ensino às crianças surdas, em toda a Europa foi proibido a utilização das línguas de sinais dentro das escolas. Nos Estados Unidos, iniciou-se movimentos para coibirem o uso da American Sign Language - ASL, mas esse movimento não conseguiu fechar as escolas ou de retirar por completo a ASL (MOURA, 2000).

Essa aparente mudança radical, de um sistema que permitia o uso da língua de sinais que vinha apresentando resultados mais que satisfatórios, pois possibilitava a alfabetização, a intelectualização e a formação de professores surdos usuários de uma língua de sinais pelo método oral, que em pouco tempo mostrou-se ineficaz, só foi possível devido as mudanças que a sociedade européia estava sofrendo. Widell (1992) aponta algumas dessas mudanças:

- 1) A Doutrina do Desenvolvimento espalhou-se pelos outros ramos da ciência. Assim como os macacos eram considerados em um estágio evolutivo revolucionário inferior e os seres humanos em um estágio superior, as outras culturas eram consideradas ainda mais inferiores que a civilização ocidental. De acordo com esta mesma idéia, a língua dos sinais era considerada estar num estágio mais inferior e tinha que ser irrevogavelmente abandonada em benefício de um estágio superior – a língua oral.
- 2) O novo período envolvia um outro tipo de controle social. Em todas as sociedades, um necessário sistema de leis e sanções comuns existem para assegurar a unidade da sociedade. A religião e os julgamentos públicos eram práticas importantes da força do velho sistema feudal, mas do século XVIII em diante o Poder da Norma passa a ser aplicado.
O poder na norma é visto na austera disciplina das grandes instituições (incluindo as escolas para surdos) e numa atitude quantitativa fora do padrão: é normal ser capaz de ouvir. Em princípio, todos podem ouvir, embora uma pessoa meio surda não ouça tão bem, e uma pessoa surda ouça muito mal. Surdo é igual à pessoa cuja capacidade de ouvir é baixíssima, é fora do padrão. Além disso, este poder é visto numa nova anatomia corporal favorável as

⁶ Oralismo é um método de ensino, onde toda língua deve ser ensinada de forma oral aos surdos e os surdos precisam aprender a fazer a leitura labial.

rotinas de trabalho: a gesticulação e a animação são substituídas pela imobilidade e a inflexibilidade, do mesmo modo, os sinais são substituídos pela fala.

- 3) Na Sociedade de transição, o indivíduo era concebido como um ser móvel, um cidadão contribuinte em relação à sociedade. Os criadores do método dos sinais “viram” a criança surda, “viram” a língua que ela havia criado e constituíram o ensino de acordo com seus próprios objetivos superiores. Num estágio posterior à produção industrial, recebeu prioridade o indivíduo.

Isso refletia psicologicamente, como por exemplo, nas teorias de aprendizado, nas quais os seres humanos eram considerados frascos vazios a serem enchidos, e no trabalho, a mão-de-obra tinha simplesmente que se adaptar a uma lenta e funcional mudança de produção. Na educação para surdos, a criança surda só é “vista” numa pequena proporção, e o oralismo, por isso, servida para dar fala às crianças surdas. Elas aprendiam as pronúncias padrões mais comuns e, com este nível de linguagem, o desempenho escolar era considerado aceitável, porque as exigências industriais quanto a comunicação oral limitavam-se a algumas mensagens curtas e instruções técnicas. Tudo pela sociedade! (WIDELL, 1992 p. 27, 28).

Essas mudanças sociais serviram como pano de fundo para a reviravolta na educação dos surdos e da visão que a sociedade tinha dos surdos. Esses em sua maioria não aceitaram a eliminação de sua língua, lutaram para mantê-la e foram mal compreendidos pela sociedade ouvinte que os acusa de formarem guetos e de não quererem se integrar à sociedade. As mudanças que ocorriam na Europa fizeram com que o povo da república se tornasse o centro das atenções, era “o corpo que precisava ser protegido e restaurado”. (FOUCAULT, 2004 p. 145).

Os surdos foram considerados como uma parte que precisava ser tratada e normalizada. Embora vez após vez se constatasse que o método é ineficaz se persistia nisso, pois se acreditava que era a única maneira do surdo se integrar à sociedade. Os fracassos decorrentes eram considerados como limitações do surdo, não era o método que era falho, mas sim o surdo que não tinha capacidade de aprender. Também se investia maciçamente em novas tecnologias que possibilitassem uma melhor reabilitação do surdo.

No Brasil, a principal escola de surdos era o INES, nessa escola, embora de longa data se empregasse o método oralista, era tolerada a Língua Brasileira de Sinais – libras. Entretanto em “1957, por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula” (RAMOS, 2006 p. 9). No INES, naquela época, as crianças surdas ficavam em sistema de internato e alguns dos surdos que viveram nessa escola nesse período me relataram que elas conversavam em sinais no dormitório à noite e nos intervalos. Mas as

práticas educacionais que foram adotadas no INES, por ser um centro de referência federal foram empregadas por todo o Brasil.

Lopes, em sua pesquisa denuncia as práticas de normalização empregadas nos alunos surdos. Ela utiliza a fotografia como janela para o passado, ela mesma define a que se propõe seu estudo:

Entre as muitas possibilidades de Leituras das mais de quinhentas fotografias que foram analisadas por mim em minha tese de doutorado, apresento nesse espaço que me foi reservado para a composição do livro, apenas uma delas. Apresento e problematizo o processo de normalização surda e o que chamei de corpo surdo ouvintizado. Mostrar tal leitura não significa que essa seja a única forma de ler os textos fotográficos, mas é uma leitura possível do material analisado (LOPES, 2004 p. 35).

As fotografias que traz como exemplo são emblemáticas do tipo de atuação que era praticada na escola e o papel que o professor assumia na educação dos alunos surdos, um papel de interventor, de terapeuta. Vejamos os exemplos:

Em uma fotografia com data de 1963, intitulada “O melhor movimento da língua para o som”, seguindo a lógica das salas pequenas e repletas de cartazes que parecem trazer as profissões, estão quatro alunas de uniforme, sentadas em uma mesa onde há aparelhos de som ligados aos fones de ouvido que elas estão usando. Uma religiosa de hábito, segurando um cartaz que traz a grafia de algumas consoantes e a posição da língua para poder pronunciar a letra desenhada, parece pronunciar o fonema fazendo uma demonstração. A poluição do ambiente somada ao pequeno espaço traz não só a quantidade de conteúdo que deve ser absorvido pelas alunas de forma visual como também o difícil processo de dominar a letra, depois palavras e, por último, frases com sentidos literais (LOPES, 2004, p. 40).

Datada de 1981, a fotografia que batizei de “O otorrino da escola”, traz a presença de um médico otorrinolaringologista examinando uma menina surda. Ela encontra-se em uma cadeira, sentada, enquanto o médico a examina. A necessidade de médicos na escola e o grande número de registros fotográficos de sua presença demonstram o atravessamento de um discurso clínico enfatizado durante muito tempo na escola/clínica, como era chamada (LOPES, 2004, p. 43).

Essas fotos são testemunhas da influência médica na educação dos surdos, na educação especial. Essa influência nos últimos anos tem sido combatida pelos surdos e por pesquisadores, pois o enfoque num modelo clínico para a educação dos surdos traz consequências muito danosas ao povo surdo. Eles aprendem muito pouco e frequentemente ocorrem equívocos na compreensão dos conteúdos escolares, não se

capacitam e as práticas que teriam por objetivo incluir acabam por excluir o surdo da sociedade.

Segundo Nascimento (2006), Berthier, um surdo que viveu no século XIX, já fazia considerações e discussões sobre essas questões. Nascimento retoma ao texto dele, vejamos:

O autor [Berthier] faz sua argumentação a favor da linguagem dos gestos na educação dos surdos, que aparece no texto com diversas nomenclaturas: “mímica”, “linguagem dos gestos”, “linguagem de ação”, e “sinais”

Para tecer sua argumentação a favor dos sinais, traz citações de outros autores, principalmente àqueles que atacavam o método de l’Epée, como podemos ver a seguir:

Durante muito tempo foi universalmente aceita a opinião de que a ausência da fala tornava impossível a aquisição de idéias abstratas e menos possível ainda o conhecimento de verdades da mais alta ordem. Para a vergonha de nossos tempos, esta opinião está ainda tão profundamente enraizada que as massas tiveram uma recepção impassível às tentativas ora mais, ora menos bem-sucedidas, de Pedro de Ponce e Bonet, na Espanha, de Gregory e Wallis, na Inglaterra, de Amman, na Holanda, de Pereire e do abade Deschamps, na França. (BERTHIER, 1984, p.168).

A respeito do trabalho de Deschamps, autor do "Curso Elementar de Educação do surdo", Berthier afirma que seu método era meramente uma aplicação mais ou menos feliz dos métodos de seus antecessores. Deschamps criticava o método de l’Epée pois acreditava que, sendo os alunos surdos também inclinados a pronunciar palavras, elas deveriam lhes ser ensinadas de forma que pudessem ser utilizadas como por uma criança normal.

Sobre esse argumento, Berthier comenta que o erro de Deschamps era dedicar a primeira fase do ensino apenas à pronúncia e relegar a mímica para o final. Ele afirma:

Em minha opinião, o procedimento inverso seria mais razoável, pois a instrução de uma pessoa surda através da articulação não será semelhante à de um papagaio, se a mímica não for colocada em prática? Mas este último método pode ser convenientemente deixado de lado somente se nós estivermos certos de que a educação do aluno esteja suficientemente avançada para que ele possa entender o significado de palavras não familiares. (BERTHIER, 1984, p.178).

(NASCIMENTO, 2006 p. 257-258, grifos meus para destacar o texto de Berthier do texto de Nascimento).

Na retomada ao texto de Berthier por Nascimento percebe-se que a discussão sobre a educação dos surdos é muito antiga. Com a proibição do uso das línguas de sinais nas escolas por um período tão longo houve consequências danosas ao grupo de surdos, marcas na personalidade do indivíduo surdo, “as crianças surdas

experimentavam um sentimento de “eu não consigo/ eu não sou bom/ ouvir é bom/ ser surdo é ruim”” (WIDELL, 1992 p. 34), acrescenta-se ainda, língua de sinais é ruim, português é bom.

Recentemente, Strobel fez uma palestra sobre a inclusão do aluno surdo. Ela disse que não é que os surdos sejam contra o ensino do português, tanto na modalidade escrita, quanto na oral, mas que a parte da clínica e a parte da educação são coisas diferentes, que devem ocorrer em espaços diferentes. As secretarias de educação e a escola devem se preocupar com a educação, com o ensino respeitando as diferenças numa perspectiva inter-cultural. A parte da clínica, próteses amplificadoras de som, treinamento articulatório da fala é de responsabilidade da saúde. Com essa fala, vê-se que é necessário separar a parte clínica da educação dos surdos, partir para propostas de educação dos surdos discutidas e debatidas com os surdos e por eles.

O contexto familiar

Ao referir-se a família da pessoa surda, deve-se ter em mente que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e poucos são os que têm pais surdos ou outro familiar surdo, como um irmão, um tio ou primo.

Quando os pais são surdos, a criança surda desde a tenra idade já entra em contato com uma língua de sinais o que permite o seu desenvolvimento lingüístico normal e uma troca simbólica entre a criança e a mãe. O sujeito interpretado pela mãe na criança, logo que ela aprenda a responder será vista continuamente como um sujeito produtora de sentidos. Entretanto, quando os pais são ouvintes e a criança é surda se depara com uma situação onde a criança não tem como ter acesso a língua dos pais, conseqüentemente não entra em contato com uma língua a qual possa adquirir. O sujeito interpretado pela mãe e pela família ouvinte some quando essa descobre que não conseguirá ter um retorno da criança surda, quando essa não se tornar produtora de sentidos. A criança continua sendo um “infante”, incapaz de falar.

Martins, falando sobre o sujeito, numa visão psicanalítica, tece os seguintes comentários:

Antes mesmo do fato biológico do nascimento, o sujeito já é contado, entre os familiares, como existente. O desejo destes e a carência do

infante vão, em condições normais, dar as condições de um enlace entre um e outro. O outro, na teoria lacaniana, pode ser expresso de duas formas: o outro (“a”), no sentido especular (semelhante) ou o Outro (“A”) enquanto depósito ou tesouro dos significantes (cultura, sociedade, valores sociais, etc.), são as fontes do material significante suscetível de representação e de identificação. Esse outro, através da sua linguagem, ao negar o natural lança o filhote humano numa dimensão simbólica, sem a qual não haveria propriamente o humano. Assim, o Outro, lugar e fonte dos significantes que os sujeitos tomarão para se fazerem representar, não é transmitido e incorporado sem maiores implicações. Através da apropriação dos significantes é que se dá entrada do sujeito na cultura. Existe aí, na apropriação da língua, uma série de articulações entre a demanda e o desejo nos quais a criança é confrontada. No início. Este Outro é encarnado pela mãe, embora não corresponda exatamente a ela. É através da suposição da mãe de que existe ali, no rebento, um sujeito e utilizando-se de uma linguagem muito particular, o que chamamos de língua materna, que ela vai interpretar os sinais produzidos pela criança e introduzir a mesma no mundo da fala. Então, nessa perspectiva, o sujeito é dependente da língua e da linguagem, mas não se confunde com ela. Uma que é a expressão do sujeito. *Outra é o sujeito que é suposto por traz do dito.* Ao emergir, num ato falho ou numa formação do inconsciente, o sujeito desaparece, ou melhor, ele não permanece na sua produção. Por isso se diz que ele se encontra no intervalo, entre os significantes. (MARTINS, 2004, p. 194-195 – o grifo é meu).

Agamben (2005) ao fazer uma discussão sobre a experiência acaba falando sobre como o sujeito é constituído e que este só é possível através da linguagem. Alguns recortes da fala dele podem ajudar na discussão que se segue. Sobre linguagem e sujeito ele começa a dizer:

“...vemos então que é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a percepção transcendental como um ‘eu penso’” (AGAMBEN, 2005, p. 56)

Um ponto importante para compreendermos como que um indivíduo se constitui em sujeito é entendermos o uso do pronome ‘eu’. Sobre isto Agamben continua:

“Não há um conceito *eu* que compreenda todos os ‘eus’ que se enunciam a todo instante nos lábios de todos os locutores... A algo assas singular, que é exclusivamente lingüístico: ‘eu’ se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e designa o seu locutor. É um termo que não pode ser identificado senão em uma instância de discurso... A realidade à qual ele remete é uma realidade de discurso” (AGAMBEN, 2005, p. 57 – grifo do autor).

Agamben mostra que o uso do pronome “eu” tem uma realidade discursiva levando ao sujeito ser constituído pelo discurso, pela linguagem. Ele falando sobre o sujeito disse:

“A constituição do sujeito na linguagem e através da linguagem é precisamente a expropriação desta experiência “muda”, é, portanto, já sempre palavra” (AGAMBEN, 2005, p. 58).

Sobre esta fala do Agamben (2005), Souza em aula⁷ comentou que “o sujeito é construído, ele só é sujeito a partir do ponto que é capaz de dizer ‘eu’ e se constituir em locutor”.

Levando-se isto em consideração, implica que o filho será um sujeito para sua mãe a partir do ponto que consiga se comunicar com ela e se tornar em um locutor. Como a mãe ouvinte fala oralmente, ela irá querer que seu filho fale, oralmente, igual a ela para poder ser seu locutor se tornar locutor de outras pessoas, tornado-se desta forma em sujeito. A fala da mãe Sonia evidencia isto:

“Vou pô-lo com os surdos-mudos? Numa escola particular especializada? Não, ele vai ter que viver no mundo dos ouvintes... Forcei muito ele a estudar, e hoje o meu filho fala (Sonia, mãe de Pedro. In HARAZIM⁸, 2005)”.

Fica evidente que, para Sonia, seu filho se torna sujeito no momento em que ele pode falar e se comunicar oralmente com ela e com as pessoas em geral. Pois, para ela é a fala oral que tem um significado em que pode compreender o seu filho e dar sentido a ele.

Ao mesmo tempo em que marca o local da constituição do sujeito, a fala oral que ela pode reconhecer e compreender, ela também marca o local do não sujeito, ela diz:

“Eu não vou aprender a falar [sinais]⁹ e o resto do mundo também não... Quem não apanha em casa apanha no mundo (Sonia, mãe de Pedro. In HARAZIM, 2005)”.

Para Sonia, a Língua de Sinais não têm sentido, pois tanto ela como o mundo não a conhece. O uso da Língua de Sinais tornaria Pedro um não sujeito, pois não seria possível compreendê-lo ou dar sentido aos movimentos com as mãos que ele iria produzir. Ele não seria um locutor no qual ela veria a produção de um “eu”, seria, portanto, mudo, sem fala.

⁷ Prof. Dr Pedro de Souza – UFSC, aula realizada em 20/09/2005 da disciplina de Análise do Discurso do programa de pós-graduação em lingüística CCE/UFSC .

⁸ Para ficar mais claro as discussões dessa parte trouxe exemplos do documentário “Travessia do Silêncio” de Harazin (2005). (publicação, referência)

⁹ Ela não falou *sinais*, ela ficou quieta e gesticulou com as mãos.

Entretanto isto é diferente para Tany, filha ouvinte de pais surdos usuários da Língua de Sinais, sua experiência é diferente:

“Tany foi alfabetizada em casa na língua de sinais e foi para a escola aprender a falar. Aprendeu a língua de sinais naturalmente como uma criança ouvinte aprenderia o português falado, por exemplo. Ela era conhecida em toda a escola por ser filha dos mudinhos, para uma criança entender isto era complicado. ‘Eu era a voz dos meus pais com sete anos no telefone para resolver um problema numa loja, com dez anos na negociação da compra do nosso apartamento’ (Tany, filha, neta e sobrinha de surdos. *In* HARAZIM, 2005)”.

Para Tany, a Língua de Sinais é algo corriqueiro que está acostumada desde pequena. Fica evidente que ela dá sentido à fala de seus pais e dos outros surdos ao usarem a Língua de Sinais Brasileira. Seus pais não são mudos, falam com o uso das mãos e estes se constituem em sujeitos através da linguagem (AGAMBEN, 2005, p. 58).

Isto corrobora com o que Pêcheux discute sobre a constituição do sujeito, ele diz:

“Na verdade, a tese ‘a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos’ quer dizer, a rigor, que o ‘não-sujeito’ é interpelado – constituído como sujeito pela ideologia”. (PÊCHEUX, 1994 p. 150).

Significando isto que o sujeito é o indivíduo que foi interpelado como sujeito. Isto quer dizer que uma pessoa ao dar sentido à fala ou a uma ação de uma outra pessoa, pode considerá-la como seu locutor e produtor de sentidos, que constitui esta outra pessoa em sujeito. Por isto que Sônia não vê os usuários da libras como sujeitos, pois não os interpela como tais, não vê sentido no que eles estão dizendo. Pelo mesmo motivo Tany vê seus pais e outros surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira como sujeitos, pois os interpelam como tais.

A visão de um surdo usuário da libras como sujeito fica ainda mais visível por um outro surdo, como expressa Nelson Pimenta, ator surdo:

“Ele disse: há uma disputa entre os surdos que usam os sinais e os oralizados. Estes dizem para aqueles que falar é melhor para a convivência na família e na sociedade. Os surdos oralizados não têm uma identidade e cultura própria é algo que lhes falta, eles deviam criá-la e seguir suas vidas. Os surdos que usam sinais já tem sua cultura e identidade algo que o outro grupo carece. É sim a Libras que me ajuda a desenvolver e não a fala oral. Através dos sinais eu posso me expressar e poetizar. (Nelson Pimenta, ator surdo. Não faz leitura labial, não é oralizado. *In* HARAZIM, 2005)”.

Para Nelson, no uso da língua de sinais, ele vê os outros surdos como sujeitos capazes de se tornarem locutores.

Pela breve consideração acima, fica evidente que a maior dificuldade que os surdos enfrentam é o desconhecimento da libras¹⁰ por parte dos pais e da sociedade. Sem uma língua em comum fica difícil de haver interações comunicativas, levando a maioria das pessoas a considerarem os surdos como mudos e sendo não sujeitos e incapazes. Quando os filhos aprendem a falar oralmente, alguns podem considerar isto como uma vitória, como demonstrado por Salimar mãe de Stephan:

“Eu me considero uma vencedora e meu filho é um vencedor. Diz que seu filho tem 24 anos, tem curso superior, trabalha tem seu carro. “A surdez é como alguém que tem perna mecânica, tem óculos, conviva com isto” – diz Salimar. Salimar, que trabalha na USP diz que está tendo que aprender a libras, pois tem contato com surdos e não se sentia bem em não entendê-los, mas é contra a libras desde o momento que aquela criança possa ser oralizada através do aparelho ou do implante porque eles são muito mais felizes (Salimar a mãe de Stephan. *In* HARAZIM, 2005)”.

As falas de alguns surdos no documentário produzido por Harazim podem dar outros elementos importantes nesta discussão. A exemplo, disto tem-se as falas de Alexandre, filho surdo de Helena:

Alexandre: “falo desde pequeno até os 19 anos, a partir deste momento eu comecei a gesticular. Eu percebi que isto era muito importante para a maioria dos surdos”. Ele diz que muitos surdos que usam os sinais dizem que a fala não é importante, já os surdos oralizados dizem que os sinais não são importantes. Mas para ele os dois são importantes. Helena diz que os amigos dele eram todos ouvintes, mas lá pelos 14 anos ela começou a perceber nele as primeiras atitudes de dificuldades com o mundo de ouvintes. Ele tinha bons relacionamentos, mas estava entrando numa nova fase da vida que precisava ter mais contatos, conversas. O que ele não conseguia ter satisfatoriamente com os seus amigos ouvintes. Ele deixou de sair com seus amigos, pois estes iam dançar à noite e ele não escutava e não gostava disto. Ele conheceu o mundo dos surdos e se encantou, fez vários amigos e a angústia de Helena acabou porque viu seu filho feliz como nunca foi. Alexandre fala que com a libras ele se sente mais leve mais solto, menos sacrifício. Para oralizar é necessário se sacrificar, precisa estar consciente da ação de falar é mais pesada do que os sinais (HARAZIM, 2005).

Como foi ilustrado acima, a importância do uso da libras para Alexandre não é apenas a língua pelo qual ele será considerado sujeito pela maioria ouvinte da

¹⁰ Libras no Brasil e as línguas de sinais que os surdos desenvolveram em vários países.

sociedade, mas a de poder se relacionar com um grupo de pessoas que o compreende e que o vê como tal. Muitos outros surdos trazem falas similares, que embora sejam oralizados, a relação de amizade com ouvintes é mais difícil e frustrante. Já as relações que eles podem fazer através do uso da libras são mais satisfatórias. Estes se identificam como pertencentes a um mesmo grupo (MARTINS, 2004, p. 192).

Sobre a questão levantada por Salimar de que a oralização torna o surdo mais feliz, seu filho Stephan faz uma consideração importante quando ela o indaga se ele achava que teria sido mais feliz se tivesse aprendido os sinais:

Ela insiste: Se o seu filho nascer surdo o que você faria? Ele diz “é difícil”. Ela insiste nos métodos de oralização que ele passou e pergunta se ele não faria o mesmo em seu filho surdo ou ensinaria LIBRAS? Ele diz que sim (mas balança a cabeça e fica numa situação constrangedora). Ela pergunta se ele tivesse aprendido LIBRAS ele seria mais feliz? Ele diz “que não tem como explicar se ele seria mais feliz se tivesse aprendido a LIBRAS”. Seu tempo já passou (Stephan. *In* HARAZIM, 2005).

Perante a insistência da mãe, ele acaba concordando com ela, mas não pode dizer se seria mais feliz, ele não passou por esta experiência de aprender a libras, não pode falar sobre ela.

Nesta análise viu-se que a questão da constituição do sujeito, como defendida por Agamben (2005) e por Pêcheux (1994), está realmente relacionada com a linguagem e a capacidade que o indivíduo tem de dizer ‘eu’ e de se tornar interlocutor, permitindo que uma outra pessoa o veja como produtor de sentido e o interpelando como sujeito capaz de discutir, conversar, trocar idéias. No caso dos surdos, fica bem evidente esta consideração, pois os surdos usuários de libras ao não falarem oralmente não são compreendidos por ouvintes que desconhecem que não dão sentidos a estas falas e por isto se tornam mudos. Entretanto, para as pessoas surdas ou não, conhecedoras da libras, estes se vêem como sujeitos pois vêem sentido na fala em sinais do outros e “são capazes de dizerem ‘eu’ e de se constituírem em locutor”.

Isso tem repercussão direta na família ouvinte com filhos surdos. Muitas dessas, não aceitam a surdez de seu filho e procuram escondê-lo ou insistem em métodos de oralização e privação total da língua de sinais. Muitos, possivelmente, por influência da classe médica, que ainda hoje adverte aos pais que se a criança aprender a língua de sinais não irá falar ou o tratam como um coitadinho dificultando o seu processo de subjetivação (MRECH, 2001 p. 2).

Como os pais não esperam ter um filho surdo, geralmente não tem informações de como proceder e educar uma criança diferente, o desenvolvimento da criança surda dependerá das convicções que a família tem ou da que formará devido à assistência e das informações que receberá.

Acima, discutiu-se sobre algumas concepções que interferem na vida dos surdos, como a filosofia aristotélica, o discurso clínico e as expectativas da família. Essas influem na imagem do surdo, no conceito que a sociedade forma do surdo e nas políticas desenvolvidas na educação dos surdos e sobre as línguas de sinais. Entretanto, esses não são os únicos fatores que interagem nas relações na vida dos surdos, há o poder governamental que institui políticas, há o mercado de trabalho e outros. Os surdos não assistem passivamente a tudo que ocorre ao seu redor, eles se organizam, lutam por melhores condições de vida e tem muito a dizer à sociedade que os desconhece.

Há alguns anos foi oficializada e reconhecida a Língua de Sinais Brasileira, através da lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002, como a língua das comunidades surdas brasileiras. E, apenas, recentemente, foi regulamentada essa lei no decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Essas conquistas são reflexo da organização dos surdos através da FENEIS¹¹. Esta, desde que foi fundada em 1987, luta pelo reconhecimento da língua dos surdos brasileiros, bem como da produção científica relacionada com esta língua. (MONTEIRO, 2006, p. 6-11).

¹¹ FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do surdo.

III

O OLHAR SURDO SOBRE SI E SUA LÍNGUA

“A constituição do sujeito na linguagem é através da linguagem, é precisamente a expropriação desta experiência “muda”, é, portanto, já sempre palavra” (AGAMBEN, 2005).

A situação dos surdos na antiguidade era muito precária, em muitas culturas é a fala que marca o ser humano como sujeito o que deixava os surdos em desvantagem. Muitos surdos nem conseguiam crescer, pois eram mortos ainda crianças, ou ficavam marginalizados individualmente, pois por muitos séculos, enquanto a população humana vivia em pequenas comunidades e em áreas rurais o ajuntamento de uma população expressiva de surdos era muito difícil. Nessas condições, sem desenvolvimento de uma língua, e/ou sem que essa fosse reconhecida pelos ouvintes, os surdos não conseguiam se constituir enquanto sujeitos, permanecendo mudos.

Conforme as populações humanas migraram para centros urbanos houve a possibilidade de formação de grupos de surdos com diversas faixas etárias. Esse agrupamento possibilitou o surgimento de línguas de sinais primárias, criadas por eles mesmos, que se desenvolveram. As línguas de sinais foram as que possibilitaram a sua

organização e possibilitou a formação de uma cultura surda e de processos de identificação.

Na história mais recente, a partir do século XVI, no ocidente, começou-se a utilizar os sinais na educação dos surdos¹². Em 1779, Desloges, professor surdo do Instituto para Jovens surdos Mudos de Paris, fez o seguinte comentário sobre a sua língua de sinais francesa:

“A linguagem que usamos entre nós, sendo a imagem fiel do objeto expressado, é singularmente apropriada para fazer nossas idéias acuradas e, por extensão, nossa compreensão, por nos levar a formar o hábito de constante observação e análise. Essa linguagem é viva; carrega sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais apropriada para expressar grandes e fortes emoções.” (DESLOGES, 1984: 37, *apud* SOUZA 2003, p. 336).

Nessas palavras o professor Desloges celebra a sua língua e testemunha que através dela consegue se expressar. Os surdos usuários de uma língua de sinais têm uma atitude positiva em relação a sua língua assim como Desloges. Os surdos buscam mostrar que conseguem se intelectualizar utilizando a língua de sinais de seu país, que formam uma cultura e que apresentam uma discursividade sobre uma identidade surda.

Desloges foi um dos primeiros autores surdos que procurou juntar evidências que promovessem a sua língua de sinais e que mostrassem a importância que ela tem para os surdos. Esses autores foram dramaticamente silenciados após o congresso de 1880 em Milão. Os surdos não desistiram, desenvolveram mecanismos que salvaguardassem a sua preciosa língua como as associações e clube de surdos. A manutenção de sua língua é vital, pois é a garantia de que eles são sujeitos, que são humanos, que podem ter acesso ao mundo das idéias, que anteriormente foi negado por Aristóteles e outros. Dessa conquista o povo surdo não se abdicaria, os usuários de uma língua de sinais não queriam voltar a ser como anteriormente eram os infelizes surdos que não tinham uma língua, que não tinham acesso a informações e que eram privados da vida social e da participação em um grupo. Eles queriam manter essas conquistas e para isso necessitavam manter a sua língua.

As escolas para surdos, tanto naquela época quanto atualmente, não era apenas

¹² Para uma descrição mais detalhada sobre a história das línguas de sinais da França, dos Estados Unidos da América e do Brasil, consultar Moura (2000).

um local onde se ia para aprender conteúdos e disciplinas, era, para a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes, o local que lhes dava a oportunidade de aprender a língua de sinais e de se socializarem, é nesse ambiente onde a maioria dos surdos entra em contato com essa língua no encontro com seus pares surdos e principalmente com os surdos mais velhos que servem como modelos lingüísticos.

Era nesse espaço que eles podiam se encontrar, discutir e se organizar politicamente. Posteriormente, quando os alunos se formavam eles começaram a criar associações de surdos, freqüentemente vinculadas às escolas e/ou próximas dessas. Por vezes os alunos formados retornavam a ela para visitar, para ter contato com as crianças. É a escola que proporcionava esse primeiro contato entre os surdos.

Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez. O primeiro muro caiu. Havia ainda outros em torno de mim, mas foi aberta a primeira brecha em minha prisão, iria compreender o mundo com os olhos e com as mãos. Sonhava. Estava tão impaciente! (Quando começou a aprender a língua de sinais numa escola para surdos). (LABORIT, 1994 p. 51).

Queremos ter a escola... Mas não como a escola do ouvinte, mas como a escola do adulto surdo (...). E se a escola oferecer tudo isso, nem precisa ter férias no mês de fevereiro, porque ficar em casa sem os amigos surdos é mesmo muito chato... (Recorte dos relatos dos estudantes surdos, KARNOPP, 2004 p. 110).

Nos Estados Unidos da América as escolas para surdos eram em forma de internato, no Brasil o INES funcionou como internato por muitos anos e em vários outros países também se adotou procedimento similar. Muitos dos alunos que se formavam nessas escolas retornavam mais tarde para trabalhar nelas como professores ou ocupando outro trabalho. Como exemplo Jean Massieu que era professor surdo no Instituto Nacional de surdos-mudos em Paris. Laurent Clerc, professor surdo desse mesmo instituto, que foi com Thomas Gallaudet aos Estados Unidos para organizar a educação de surdos naquele país. Edward Huet, formado no mesmo instituto francês que veio para o Brasil e fundou o Imperial Instituto de surdos Mudos, que poucos anos depois se mudou para o México onde estava seu irmão, também surdo, trabalhando em escola para surdos.

Essas escolas ao concentrarem os surdos permitiram ao grupo se organizar, se qualificar e fundaram-se várias associações e clubes de surdos em vários lugares da Europa e Estados Unidos e mais tardiamente no Brasil.

Após Milão, com a proibição do uso das línguas de sinais nas escolas e a dispensa de professores e funcionários surdos na Europa, os surdos se fecharam à comunidade ouvinte, numa tentativa de manter sua língua. (WIDELL, 1992 p.29-35)

A partir desse momento e por muito tempo subsequente não se deu a oportunidade aos surdos de discutirem e de proporem políticas que lhes auxiliassem ou que fossem ao encontro de seus interesses. Em muitas de suas falas, principalmente aquelas que se referem à escola, há denúncias desse descaso histórico e de imposições. Vejamos alguns pontos históricos importantes para a organização da comunidade surda no Brasil e que repercutem nos discursos dos surdos sobre a escola.

No Brasil, a vinda do professor surdo Edward Huet propiciou a criação do Instituto Nacional de Educação de surdos¹³, INES, em 1857 (MOURA, 2000 p. 81). As atividades dessa escola iniciaram com poucos alunos como um internato e foi aumentando com o passar dos anos. surdos de várias regiões do Brasil, com o tempo, começaram a ser mandados ao INES. Essas crianças surdas ao retornarem as suas cidades de origem possivelmente ensinavam os sinais aos surdos locais, o que espalhou a nova língua em todo o território nacional. A grande influência da Antiga Língua de Sinais Francesa na constituição da Língua Brasileira de Sinais, Libras, está na descoberta da Mestranda em Lingüística Ana Regina e Souza Campello¹⁴. Em investigação dos antigos registros guardados no INES a pesquisadora encontrou um exemplar de um livro, “A Iconografia dos Signaes dos surdos-mudos” publicado por um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, em 1875. Esse livro é uma cópia perfeita de um livro similar dos sinais da Antiga Língua de Sinais Francesa, apenas os nomes dos sinais em francês foram substituídos por nomes em português. Essa obra foi usada como referência por muito tempo na educação dos surdos. Como a Libras apresenta uma homogeneidade estrutural em todo o território brasileiro, apresentando variantes regionais contribui com a hipótese que foi a partir dos alunos do INES que houve uma grande disseminação da Libras pelo Brasil para as novas gerações de crianças surdas. A transmissão da Libras entre as gerações de surdos adultos para crianças surdas salienta, desta forma, seu caráter de língua natural e, portanto, relacionada aos costumes e especificidades ambientais e culturais de cada região.

¹³ Inicialmente com o nome de Imperial Instituto de surdos Mudos (MOURA, 2000 p. 81).

¹⁴ Pesquisa em andamento, na UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Lingüística sob a orientação de Ronice de Quadros.

Os surdos, em sua grande maioria, levam como “bandeira” de luta o seu direito à aquisição da língua de sinais. Isto não se dá apenas aqui no Brasil, é uma luta dos surdos em todo o mundo. Laborit (1994), uma surda francesa em sua biografia tece os seguintes comentários:

Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez. O primeiro muro caiu. Havia ainda outros em torno de mim, mas foi aberta a primeira brecha em minha prisão, iria compreender o mundo com os olhos e com as mãos. Sonhava. Estava tão impaciente! (Quando começou a aprender a língua de sinais numa escola para surdos).

...E foi meu pai que me deu esse presente magnífico.

Vincennes é um outro mundo, o da realidade dos surdos, sem indulgência inútil, mas também o da esperança dos surdos. Certamente, o surdo chega a falar [oralmente]¹⁵, bem ou mal, mas trata-se apenas de uma técnica incompleta para muitos deles, os surdos profundos. Com a língua de sinais, mais a oralização e a vontade voraz de comunicação que sentia em mim, iria fazer progressos espantosos.

Em 1986, já militava! Manifestação de surdos em Paris, para o reconhecimento da língua de sinais francesa [nota da foto]. (LABORIT, 1994 p. 51-53, 99)

Outros surdos também relatam suas experiências relacionadas à utilização da língua de sinais dizendo que ficaram maravilhados quando a aprenderam. Além das experiências pessoais há um documentário produzido por Harazim (2005), intitulado Travessia do Silêncio, que também mostra esses relatos.

Os surdos que usam sinais já tem sua cultura e identidade algo que o outro grupo carece. É sim a Libras que me ajuda a desenvolver e não a fala oral. Através dos sinais eu posso expressar e poetizar. (Nelson Pimenta).

“Eu conheci o mundo dos surdos e me encantei, fiz vários amigos”. A angustia da mãe Helena acabou porque viu seu filho feliz como nunca foi. Alexandre fala que com a Libras ele se sente mais leve, mais solto, menos sacrifício. “Para oralizar é necessário se sacrificar precisa estar consciente da ação de falar é mais pesada do que os sinais”. (Alexandre), (HARAZIM, 2005).

Essa língua por ser visual e espacial vai ao encontro da diferença dos surdos que se valem da visão como meio de receber informações para formular conceitos e interpretar o mundo ao seu redor. Muitos dos surdos oralizados¹⁶ que aprendem a língua de sinais acabam por adotá-la. Durante um debate, num curso de língua de sinais para surdos que cursavam a graduação, um deles fez um comentário que ficou registrado. Ele disse:

¹⁵ Os colchetes são para completar o sentido da fala dentro do contexto do texto.

¹⁶ surdos oralizados são surdos que utilizam a leitura labial e a oralização para se comunicarem, vale ressaltar que mesmo estes utilizam a visão durante a leitura labial para receber as informações.

Vim a aprender a língua de sinais depois de adulta, aqui na universidade. Antes eu só oralizava. Era difícil entender o que as pessoas falavam. Eu podia falar e os ouvintes me entendiam, mas era difícil para eu entendê-los. Ficava mais em casa e tinha poucos amigos. Depois quando aprendi a língua de sinais, fiquei encantada, pois era fácil eu podia me comunicar livremente. Agora com a língua de sinais eu posso entender facilmente o que os outros falam, tenho mais amigos agora (S. L., 2004).

Quadros (2005), fala sobre as representações que os surdos têm sobre as línguas. Referindo-se à Libras a autora traz o depoimento de alguns surdos.

A língua de sinais é a minha língua, afinal de contas, a mão é sua ou é minha? (Gelda Maria de Andrade, Depoimento concedido à TV Minas, 1996; *In* QUADROS, 2005).

Eu me sinto melhor usando a língua de sinais. Acho que é mais fácil, leve e suave. Eu gosto de conversar na língua de sinais, não preciso fazer esforço, pois a conversa flui. Os sinais saem sem eu pensar, muito melhor. Posso falar de tudo na língua de sinais. Eu aprendo sobre as coisas da vida, sexo, trabalho, estudos, tudo na língua de sinais. Eu gosto de encontrar com outros surdos só para conversar, pois consigo relaxar. Eu prefiro usar sinais, mais fácil, melhor. [S. 2000] (QUADROS, 2005).

Nessas falas os surdos mostram que gostam de usar a Libras, sua língua, e que conseguem expressar o que querem nela. Essas falas são muito similares ao que Desloges conta sobre a sua língua de sinais francesa no século XVIII.

Os surdos ao se referirem a educação que querem recorrentemente falam da importância da libras. Karnopp (2004) ao discutir sobre a língua de sinais na educação dos surdos traz alguns relatos que mostram o que os surdos querem para a sua educação.

Queremos ter a escola... Mas não como a escola do ouvinte, mas como a escola do adulto surdo (...). Na escola do adulto surdo (...) precisa que se ensine Libras. O português tá bom, professor, mas a Libras é melhor. Na escola do surdo precisa que haja um professor surdo, para que as mulheres aprendam tudo sobre beterraba... Na escola do surdo precisa ter intérprete e curso de Libras para os ouvintes. Queremos também computador, intercâmbio com as comunidades surdas, teatro, arte, jogos, geografia, história, português, festas, churrasco e passeios... E se a escola oferecer tudo isso, nem precisa ter férias no mês de fevereiro, porque ficar em casa sem os amigos surdos é mesmo muito chato, professor. (Recorte dos relatos dos estudantes surdos, KARNOPP, 2004 p. 110)

A libras é importante na escola para os surdos por ser sua primeira língua, querem ter acesso aos conhecimentos nessa língua. Quando não há possibilidade da aula ser ministrada diretamente na Libras eles solicitam a presença de um intérprete de Libras/ Português.

A luta que os surdos travam para terem assegurado o direito de terem aula em libras se estende também às crianças surdas para que estas, desde a tenra infância, adquiram a língua de sinais. Essa luta está de acordo com os resultados das pesquisas sobre aquisição de linguagem. Quadros vem pesquisando e publicando desde 1995 sobre a aquisição de linguagem em crianças surdas:

Todas as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a aquisição das línguas de sinais evidenciam que essa pode ser comparada à aquisição das línguas orais em muitos sentidos. Normalmente, as pesquisas envolvem a análise de produções de crianças surdas, filhas de pais surdos. Somente esse grupo de crianças surdas apresenta o input lingüístico adequado e garantido para possíveis análises do processo de aquisição.

Várias pesquisas sugerem que a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, os dados sugerem que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas sim, na função lingüística que a serve. (QUADROS, 2003).

A autora também cita outros estudos com surdos filhos de pais ouvintes onde os surdos entram em contato tardiamente com a língua de sinais. Estes demonstram que realmente existe um período adequado para o aprendizado da língua. Ou seja, a aquisição da linguagem é muito mais eficiente quando realizada o mais precocemente possível. Diante das evidências, torna-se imprescindível que as instituições relacionadas direta ou indiretamente com surdos busquem a garantia do acesso à língua de sinais às crianças surdas. Dessa forma, estará sendo garantido o desenvolvimento da linguagem dessa criança.

Limeira de Sá fez uma entrevista com um surdo. Ela perguntou o que ele achava melhor para a vida do surdo: Oralismo, Comunicação Total ou Bilingüismo? Ele respondeu:

Há muitos anos atrás não tinha sinais, era só oralismo no mundo todo; havia discriminação do surdo e da língua de sinais. O surdo sofria muito. Só ensinavam coisas que o surdo podia aprender sem o uso das mãos. Os anos foram passando e os surdos começaram a aprender a fazer trabalhos.

O surdo com oralismo fica muito magoado, fica muito sentido, porque ele é muito autoritário...porque o surdo não conseguia desenvolver. Mesmo com a comunicação total o surdo ainda não se soltou, não colocou para fora, não se desenvolveu. Para a família do surdo era bonito comunicação total, mas para o surdo mesmo, o melhor era a língua de sinais. (LIMERA DE SÁ, 1998 p. 172)

Por muito tempo não se valorizou a língua de sinais, não tinham considerado os seus potenciais. Não era permitido que as crianças aprendessem logo cedo a língua de sinais e que recebessem uma educação que valorize as necessidades visuais dos surdos. Portanto há todo um processo histórico-escolar que fala das dificuldades de ensinar os surdos. Eles ficaram privados do acesso aos conhecimentos e a formação de vários conceitos. Não é a língua de sinais ou o surdo que é ineficiente. Mas sim todo o processo escolar que não favorece o aprendizado.

IV

A POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA

La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo. (Louis-Jean Calvet, 1997)

Política lingüística são as ações que um governo faz sobre as línguas, Calvet (1997) comenta:

La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría. Pero la *política lingüística*, determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad, y su puesta en práctica, la *planificación lingüística*, son conceptos recientes que recubren solo en parte estas prácticas antiguas. (CALVET, 1997, p. 5).

Calvet explica que a ação do Estado sobre as línguas é uma prática muito antiga, mas a criação de uma política com um estudo prévio, uma planificação e sua execução são práticas recentes. Ao se reportar às línguas de sinais, as decisões que foram tomadas

pelos governos, quer para reprimi-las, quer para promovê-las, também são políticas lingüísticas.

Em 1880, no Congresso de Milão, foi tomada a decisão pelo não uso das línguas de sinais na educação dos surdos e a promoção da língua oral e escrita como a única língua para instrução destas pessoas. Esta tornou-se uma política lingüística quando foi empregada pelos governos nos diferentes países. A opção de métodos oralistas na educação dos surdos tinha como conseqüência a exclusão das línguas de sinais. Assim estas línguas ficaram restringidas em sua circulação, em poucos locais ela continuou a circular. Aqui no Brasil e em vários outros países ela ficou restrita às associações de surdos e de forma escondida em espaços escolares fora da sala de aula, onde as crianças surdas se encontravam e conversavam.

No Brasil até recentemente a libras não era usada no espaço escolar, era uma língua desprestigiada, as lutas da comunidade surda e de organizações representativas dos surdos, como a FENEIS, mobilizaram o Estado a mudarem a então vigente política lingüística existente. Calvet (1997) explica que uma política lingüística tem que passar pelo poder de um Estado, ele diz:

El aspecto “nacional” o “estatal” de la política lingüística que aparece aquí es un rasgo importante de su definición. En efecto, cualquier grupo puede elaborar una política lingüística: una diáspora (los sordos, los gitano, lo hablantes de idish, etc.) puede reunirse en congresos para determinar una política, y un grupo minoritario dentro de un Estado (los bretones en Francia, por ejemplo, o los indios quechuas en Ecuador) pude hacer lo mismo. Pero sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, poner en práctica sus elecciones políticas. Por esto, sin excluir la posibilidad de políticas lingüísticas que trasciendan las fronteras (es el caso de la francofonia, por ejemplo, pero se trata entonces de una reunión de Estados) ni la de políticas lingüísticas que involucre a entidades más pequeñas que el Estado (las lenguas regionales, por ejemplo), hay que admitir que en la mayoría de los casos las políticas lingüísticas son obra del estado o de una entidad en el seno del Estado que disponga de cierta autonomía política (como Cataluña, Galicia o el País Vasco en España). (CALVET, 1997, p. 10)

Se o sucesso de uma política lingüística depende do Estado, pois é ele que detém o poder e as instituições que possibilitam a implantação de uma política lingüística é a ele que se tem que recorrer para a implantação de uma política que promovesse a libras. A FENEIS desde sua criação em 1987 luta por políticas de promoção da libras (MONTEIRO, 2006, p. 284). Todavia a FENEIS por si só não possui os meios para modificar a vigente política lingüística, mas pode pressionar o

Estado. Ela fez isso para a criação da lei de libras, lei 10436/02, e depois na sua regulamentação com o decreto 5626/05.

Para o desenvolvimento de uma política lingüística atualmente os Estados preparam uma planificação lingüística. Calvet (1997) apresenta os passos de uma planificação lingüística citando o modelo de Haugen (1959), ele diz:

De hecho, Haugen partía esencialmente del problema de la norma lingüística y la estandarización. Citaba, por ejemplo, al gramático indio Panini (que vivió en el siglo IV antes de nuestra era), o incluso a los gramáticos griegos y latinos, definía la planificación como “la evolución del cambio lingüístico” y, consciente de las contradicciones entre este enfoque y las posiciones resueltamente *descriptivas* y no normativas de la lingüística, planteaba que la planificaciones en materia de lengua: se situaba así implícitamente del lado de lo que más arriba he llamado la planificación indicativa. Además, sus referencias pasaban por la *teoría de la decisión*, que se utiliza esencialmente el dominio del “management” o, si se prefiere, de la gestión económica. En este campo se apela en general al modelo de Herbert Simon, quien distingue cuatro fases:

- Diagnóstico de un problema;
- Concepción de las soluciones posibles;
- Elección de una de las soluciones;
- Evaluación de la solución adoptada.

El plan que elegía Haugen para presentar la planificación lingüística estaba inspirado directamente en este modelo, puesto que analizaba los diferentes estadios de una planificación lingüística como un “procedimiento de decisión”: los problemas, los que toman las decisiones, las alternativas, la evaluación y la puesta en práctica. (CALVET, 1997, p. 10, 11).

Quando Haugen (1959) propõe este modelo para planificação lingüística ele está mostrando um modelo que era eficiente para sua época onde os problemas eram relativos à estandardização das línguas. Não havia em sua época uma sociolingüística ativa. Com o desenvolvimento da sociolingüística outras questões puderam ser consideradas para a planificação lingüística, Calvet (1997) cita:

En 1967, Heinz Kloss había propuesto distinguir entre “lenguas Abstand”(en alemán: “distancia”, “separación”) y lenguas “Ausbau” (en alemán: “desarrollo”): por una parte, las lenguas que se perciben como aisladas, independientes, y, por la otra, las que se perciben como vinculadas a lenguas próximas, de una misma familia. Esta distinción repercutía en los problemas de planificación lingüística...

Kloss (1969), introducía una distinción, que tendrá importantes repercusiones, entre *planificación del corpus* y *planificación del estatus*. La planificación del corpus se refiere a las intervenciones en la forma de la lengua (creación de una escritura, neología, estandarización, etc.) en tanto que la planificación del estatus, a las intervenciones en las funciones de la lengua, su estatus social y sus relaciones con las demás lenguas. Así, se puede querer cambiar el vocabulario de una lengua, crear nuevas palabras, luchar contra los préstamos, y todo eso corresponde al corpus, pero también se puede querer modificar el estatuto de una lengua, promoverla a la función de lengua oficial, introducirla en l escuela, etc., y esto corresponde al estatus. (CALVET, 1997, p. 15).

Com os novos estudos em sociolinguística e com o conceito introduzido por Kloss (1967) fez com que Haugen (1983) retomasse o seu modelo e introduzisse essa nova perspectiva. Ele cruzou os conceitos de *status* e *corpus* com os de *forma* e *função*. Foi montado uma tabela que está em Calvet (1997):

Quadro 4.1: Modelo para uma planificação linguística segundo Haugen (1983) com os conceitos de *status* e *corpus* com os de *forma* e *função*.

	Forma (planificación lingüística)	Función (cultivo de La lengua)
Sociedad (planificación Del estatus)	1. Elección (proceso de toma de decisión) a) Identificación del problema b) Elección de una norma	3. Aplicación (proceso educacional) a) corrección b) evaluación
Lengua (planificación Del corpus)	2. Codificación (estandarización) a) Transcripción gráfica b) Sintaxis c) léxico	4. Modernización (desarrollo funcional) a) modernización de La terminología b) desarrollo estilístico

(CALVET, 1997, p. 16)

Com esse modelo de planificação linguística pode-se agora analisar a política linguística do Estado de Santa Catarina.

4.1 A POLÍTICA

Como apresentado anteriormente a comunidade surda pressiona o Estado para que sua língua seja reconhecida e utilizada como língua de instrução no sistema educacional. Além desta pressão é necessário que haja vontade política para o desenvolvimento de uma nova política linguística, pois esta implica em um novo planejamento para as várias instituições públicas e possivelmente privadas.

Seguindo o modelo de Hagen (1959), para a planificação de uma nova política linguística tem-se que fazer um diagnóstico do problema, conceber as possíveis soluções, eleger uma destas soluções e executar a solução escolhida. Também há o importante papel do agente que toma estas decisões.

O Estado de Santa Catarina tinha como desafio a educação da população surda que freqüentava a rede estadual de ensino e que em sua grande maioria evadia ou permanecia um período muito grande de tempo, pois as reprovações eram constantes.

Também dos alunos que concluíam os seus estudos vários deles tinham um aproveitamento muito baixo do que haviam aprendido. O resultado de uma pesquisa feita pela FCEE aponta isso:

Analizando historicamente o processo da educação dos surdos em Santa Catarina verificam-se poucos avanços, tanto do ponto de vista acadêmicos quanto sociais, confirmados inclusive na pesquisa: **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**, realizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, sob a perspectiva dos educadores, educando e famílias envolvidas nesse processo. Conforme os resultados obtidos nessa pesquisa, conclui-se que é preciso produzir avanços nas tentativas de inclusão como resultados da assimilação de novos valores e princípios e da construção de novos conceitos. Constatou-se, também, que muitos aspectos influenciaram negativamente o processo de apropriação do conhecimento por parte do educando surdo, dentre eles destacamos: o preconceito, a falta de capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos, a rotatividade destes profissionais e a desarticulação entre as instituições envolvidas neste processo. (SANTA CATARINA, 2004, p. 10, 11).

A pesquisa realizada pela FCEE aponta os problemas que contribuem para o fracasso escolar na população surda, eles citam o preconceito, a falta de capacitação dos professores, a rotatividades destes profissionais e a desarticulação das instituições envolvidas no processo.

A partir destes problemas pode-se passar para o passo seguinte de uma planificação lingüística, a concepção das soluções possíveis e a escolha de uma destas soluções. A entidade que toma as decisões, quando se trata de educação especial no Estado de Santa Catarina é a FCEE sob a orientação da Secretaria Estadual de Educação. Para o planejamento da nova política foi constituído um grupo de trabalho da FCEE tendo a Dra. Ronice Müller de Quadros como consultora. O Fórum em Defesa dos direitos dos surdos também contribuiu para a construção desta nova política.

Além dos agentes que definiram a nova política há várias contribuições indiretas vinda da nova bibliografia produzida sobre a educação dos surdos e sobre a lingüística das línguas de sinais. Essa bibliografia forneceu o embasamento teórico necessário para a nova proposta.

4.2 OS DISCURSOS PRODUZIDOS E A POLÍTICA LINGÜÍSTICA

No Estado de Santa Catarina a política lingüística da educação de surdos sofreu alteração em 2004. Anteriormente os surdos ficavam exclusivamente em sala de ouvintes, com no máximo três alunos surdos por sala. Eles tinham que desenvolver todas as suas atividades em português escrito e oral. Havia um enfoque muito grande na oralização. Essa política seguia a anterior filosofia da necessidade de se aprender a língua oral como meio mais eficaz e superior de linguagem. Também a Libras era vista como apenas gestos e que não seria capaz de aprender e de se desenvolver socialmente através dela. No capítulo três eu apresentei e discuti os discursos e ações que estavam envolvidos e que davam uma sustentação a essa política. Entre eles, os discursos clínicos e as ações realizadas por profissionais relacionados à surdez ecoam nessa perspectiva que perdurou por muito tempo e que coexiste com a proposta atual. Também os pais chegavam com o pedido de que seus filhos falassem e essa ânsia tem muito peso no sistema educativo.

Entretanto essa perspectiva de atuação com os surdos gerou descontentamentos e desconforto tanto no corpo discente surdo quanto no docente. Esse descontentamento aliado aos movimentos sociais que se desenvolveram nas últimas décadas impulsionou as mudanças na política do Estado. A atual política foi publicada sob a portaria E/19 de 04/05/2004 (Diário Oficial de Santa Catarina, 2004, p. 21). A partir dessa portaria a FCEE produziu uma brochura que explicita como será encaminhada a nova política. Nesse compendio, em sua introdução se comenta sobre os movimentos sociais que proporcionaram as mudanças na política conforme está registrado em Santa Catarina (2004):

A década de 90 caracteriza-se como o período de consolidação dos direitos humanos, desencadeando movimentos de emancipação nas mais diversas áreas, baseados nos fundamentos da democracia. Nessa perspectiva, as políticas educacionais desenvolvidas mundialmente continuam a articular-se, no sentido de promover ações que garantam o cumprimento dos princípios democráticos, com vistas ao exercício pleno da cidadania a que todas as pessoas, indistintamente, têm direito. Exemplo disso é o movimento organizado pela comunidade surda, buscando otimizar, com políticas sociais, a educação de surdos em Santa Catarina através do Fórum em Defesa dos Direitos dos surdos.

A estrutura deste fórum propiciou a constituição de uma comissão designada pela portaria P/11541/SED, de 18/08/00, formada por representantes da FCEE, professores, surdos e pais, com o objetivo de

realizar estudos e propor soluções que efetivem o acesso dos surdos ao conhecimento e profissionalização.

Os constantes depoimentos dos professores de Salas de Recursos e do Ensino Regular, sobre a ausência de um sistema lingüístico compartilhado capaz de transformar a atividade educativa de sala de aula em um importante processo interativo de difusão do conhecimento, levou a equipe da área da surdez da FCEE a perceber a necessidade de resignificar o atendimento dos alunos surdos matriculados no sistema regular de ensino com a organização efetiva do trabalho a partir do uso de duas línguas. (SANTA CATARINA, 2004, p.11).

O trecho acima citado é da introdução da brochura que explana a nova política da educação de surdos do Estado de Santa Catarina. Nele se observa que a atual mudança vem como reflexo de um movimento maior de luta dos direitos humanos e do reconhecimento dos direitos de minorias. Esse reconhecimento veio através da luta organizada da comunidade surdas que teve o ‘Fórum em Defesa dos Direitos dos surdos’ como instrumento de luta organizada que reivindicou alterações na política vigente.

A resignificação feita pela equipe da FCEE também pode ser feita devido ao embasamento dos novos discursos que estavam sendo construídos na literatura especializada sobre os surdos. Esses também questionavam o que tradicionalmente se entendia como sendo o mais adequado para o surdo, os paradigmas tradicionais estavam sendo questionados por perspectivas sócio-culturais e da lingüística com pesquisas sobre a aquisição da língua de sinais e sobre a Libras ser uma língua plenamente estruturada e não ser um simples sistema gestual.

Também em conjunto vem as reivindicações dos surdos, que já fazem a alguns séculos, mas que o então paradigma da época ficou surdo a eles. As mudanças sociais atuais possibilitaram que os apelos dos surdos fossem ouvidos, conforme apresentado no capítulo III.

O documento acima referido traz essas reflexões, veja:

As questões da construção da identidade e cidadania do surdo envolvem o reconhecimento de seu modo de vida, de sua visão do mundo, bem como, das situações sociolingüísticas específicas vividas por esta comunidade. Trabalhar com essa diferença significa entender o surdo como uma pessoa que possui língua diferente, uma língua materna que não é a língua portuguesa; significa conhecer a sua língua (libras), usá-la e oportunizar a ele, surdo, a aquisição de conhecimentos nas duas línguas (primeiro na sua e depois na língua portuguesa) de forma sistemática, continuada, dialógica, para que verdadeiramente, ele possa construir sua identidade e exercer o direito da cidadania. (SANTA CATARINA, 2004, p.12).

A base desse documento vem ao encontro com que os surdos vêm dizendo aos ouvintes e com as discussões de diversos autores anteriormente apresentados no capítulo III.

Na portaria também se encontra reflexos dos atuais discursos sobre os surdos e sobre as línguas de sinais, veja:

Art. 1º §1º “A Política par a Educação de surdos em Santa Catarina a que se refere este Artigo, deve garantir a utilização da Libras, de modo a respeitar a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, assegurando ao aluno o acesso e a permanência no sistema de ensino”.

Art. 2 “O processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nessa política deve utilizar a Libras, como instrumento essencial, proporcionando condições didática e pedagógicas, para a apropriação do conhecimento sistematizado, fundamentado na Proposta Curricular de Santa Catarina”.

Art. 3º “Da organização da unidade escolar, para a implementação, da Política par a Educação de surdos em Santa Catarina.

I – turmas com ensino em Libras – são turmas constituídas no ensino regular onde os conceitos/conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministradas pelo professor bilíngüe, através da Língua Brasileira de Sinais;

II – turmas mistas com professor intérprete – são turmas constituídas no ensino regular, por alunos surdos e ouvintes, onde os conceitos/conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministradas pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em Libras dos conteúdos ministrados”.

Esses excertos da portaria E/19 mostram que parte das reivindicações dos surdos estão sendo contempladas. Como um ensino em Libras conforme os trechos abaixo anteriormente apresentados e reescritos:

“A linguagem que usamos entre nós, sendo a imagem fiel do objeto expressado, é singularmente apropriada para fazer nossas idéias acuradas e, por extensão, nossa compreensão, por nos levar a formar o hábito de constante observação e análise. Essa linguagem é viva; carrega sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais apropriada para expressar grandes e fortes emoções.” (DESLOGES, 1984: 37, *apud* SOUZA 2003, p. 336).

Eu me sinto melhor usando a língua de sinais. Acho que é mais fácil, leve e suave. Eu gosto de conversar na língua de sinais, não preciso fazer esforço, pois a conversa flui. Os sinais saem sem eu pensar, muito melhor. Posso falar de tudo na língua de sinais. Eu aprendo sobre as coisas da vida, sexo, trabalho, estudos, tudo na língua de sinais. Eu gosto de encontrar com outros surdos só para conversar, pois consigo relaxar. Eu prefiro usar sinais, mais fácil, melhor. [S. 2000] (QUADROS, 2005).

Além de contar com professores surdos e ouvintes bilíngües, também há o intérprete de Libras/Português que atua nas classes mistas. A princípio, os surdos estão

tendo acesso aos conteúdos em Libras. Conquista feita através das lutas sociais as quais o Estado atualmente está prestando atenção e ao ataque teórico que os paradigmas tradicionais estão recebendo levando a novas perspectivas.

4.3 A IMPLANTAÇÃO DA NOVA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA E AS ZONAS DE CONFLITO

A planificação da nova política lingüística é uma planificação do *status* lingüístico, pois ela ao proporcionar que a libras entre no espaço escolar e seja ali empregada como língua de instrução irá promover esta língua que até então era marginalizada e opaca para as instituições escolares. A nova política não meche na língua, não trabalha sobre o *corpus* dela, ela apenas possibilita seu acesso à escola.

Possivelmente far-se-ia necessário uma planificação da língua que viesse a produzir um léxico para a terminologia de várias áreas do conhecimento, pois a libras por ficar excluída por muito tempo do espaço acadêmico e de outros espaços possivelmente não possui um léxico para novos termos técnicos e científicos, aqui seria apropriado estudos para analisar a necessidade de modernização da libras.

A implantação da nova política provavelmente põs a libras, uma nova língua para a educação no Estado, e os surdos em zonas de conflito. Esse conflito já poderia ter sido previsto a partir dos resultados obtidos da pesquisa obtida pela FCEE, pois nela foram enumerados como problemas o preconceito, a não capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos e a rotatividade destes profissionais.

Os conflitos que podem vir a existir podem prejudicar o sucesso da implantação da nova política, pois na prática quem realiza a política são os professores e funcionários das escolas pólo que estão em contato direto com os surdos e com a Libras. Uma forma de detectar alguns dos possíveis conflitos é um estudos sobre as atitudes dos professores e funcionários em relação à libras e ao surdo. As atitudes são as reações que as pessoas tomam frente a uma situação e o seu estudo geralmente está associado ao estudo do preconceito. Essa análise está realizada no capítulo VI. Outra forma de se perceber os conflitos é a análise das situações de contato lingüístico, pois nos contatos lingüísticos pode-se formar zonas de conflitos, principalmente quando uma língua é minorizada e a outra língua é da população dominante. Em conjunto com o estudo do

bilingüismo dos surdos e o contato lingüístico com o português faço um estudo sobre o *status* lingüístico da libras, verificando como é a circulação da libras nos diversos locais e níveis de formalidade. Este estudo é pertinente, pois possivelmente não foi realizado para a planificação da presente política lingüística e, também, porque o *status* de uma língua influi nas atitudes que as pessoas podem ter sobre ela. Ele se encontra no capítulo V.

A análise desta zona de conflito faz parte do acompanhamento de uma planificação lingüística que possibilita a realização dos ajustes necessários durante a sua execução.

V

BILINGUISMO: SELEÇÃO LINGÜÍSTICA, *STATUS* LINGÜÍSTICO E PERCEPÇÕES

En muchas comunidades no se habla únicamente una lengua, sino varias. (APPEL & MUYSKEN, 1996)

No mundo o contato lingüístico é muito comum, pois há muitas línguas existentes. No Brasil há 210 línguas, 190 são autóctonas, são línguas indígenas, as outras 20 são línguas alóctonas¹⁷ dos emigrantes. Entretanto a maior parte da população é falante de português e na maioria dos núcleos urbanos do país há a sensação de um monolingüismo nessa língua. Por isso não é comum falar de bilingüismo e educação bilíngüe nas cidades brasileiras (OLIVEIRA, 2005).

Os surdos no Brasil desenvolveram a libras, uma língua viso-espacial que tem como base a antiga língua de sinais francesa (MOURA, 2000, p. 81, 82). Como no Brasil o português é a língua oficial, é a língua usada para a escolarização das pessoas

¹⁷ Língua alóctona é uma língua que vêm de fora do país e se instala nele e consegue se manter. Para o Brasil são exemplos de línguas alóctonas o japonês, o italiano e o alemão.

em quase todo o território nacional e por seus pais também em sua maioria serem nativos de português, os surdos vivem diariamente o contato entre as línguas.

Sobre o contato lingüístico que há nos diversos cantos da terra, Appel e Muysken (1996, p. 14-16) falam de cinco situações:

1. A primeira situação é chamada de arquipélago lingüístico, onde há numerosas línguas com poucos falantes destas. Historicamente, era essa a situação da população humana e que atualmente é pouco comum.
2. A segunda situação de contato se refere às fronteiras mais ou menos estáveis das famílias lingüísticas como entre as línguas germânicas e românicas.
3. Uma terceira situação de contato foi a expansão colonial, onde as línguas européias de grande prestígio vivem em contato com as línguas locais. Desse contato surgiram novas línguas ou as línguas européias sofreram uma pequena alteração.
4. A quarta situação seria a de bolsões lingüísticos criados por populações tradicionais onde sua língua ficou restrita a pequenos grupos devido a língua nacional atual ter vindo com novos povos que colonizaram e dominaram a região.
5. Uma quinta situação é resultado do movimento migratório atual onde populações têm sido atraídas ao mundo industrializado. Estas situações modificaram as línguas no decorrer da história e os novos contatos lingüísticos, frutos das migrações atuais também resultarão em novos padrões sociolingüísticos e de distribuição das línguas no futuro.

Entretanto estas situações de contato lingüístico, a muito estudado, não se encaixam adequadamente a população surda que encontramos no nosso país. A situação da libras usada pelas comunidades surdas se assemelha a quarta situação acima descrita, todavia os surdos não são uma comunidade tradicional, eles são um novo grupo que emerge como resultado da surdez e com o desenvolvimento de uma língua por essa população que vai ao encontro com essa outra experiência humana que é uma experiência visual da língua. Nesse caso poder-se-ia dizer que há uma sexta forma de bilingüismo, o do surgimento de um novo grupo lingüístico no meio de uma outra comunidade lingüística. O surgimento e manutenção se daria devido ao

desenvolvimento de um novo grupo e haveria um impedimento comunicativo entre esses grupos. Situação esta que se adequa a situação dos surdos brasileiros.

Os pouquíssimos surdos filhos de pais surdos têm a garantia de ter a libras como sua língua materna. Nesse caso a libras é uma língua familiar que pode ser estendida para o âmbito das amizades e nas associações de surdos e em outros locais onde ela pode ser usada (ver quadros 5.3, 5.4 e 5.5).

Entretanto a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes. Nessa situação não é a questão de impor uma língua aos filhos em detrimento da língua dos pais, ou de ensinar várias línguas a essas crianças. Nessa situação se instala uma condição de aglossia. Os filhos, por serem surdos, são impossibilitados de adquirir naturalmente a língua de seus pais. Essas crianças deixadas sem assistência crescerão sem língua, apenas com um sistema rudimentar de gestos, com conseqüências no desenvolvimento cognitivo em geral.

Para o surgimento e desenvolvimento de uma língua de sinais faz-se necessário a formação de um grupo de surdos que se desenvolvam juntos. O espaço escolar teve e tem um papel muito importante no agrupamento de uma população surda. Nos capítulos anteriores vimos como isso ocorreu na França e que a partir de um grupo inicial de professores surdos e com uma metodologia de educação de surdos que proporcionava o seu agrupamento possibilitou o surgimento desse novo grupo lingüístico. Essa experiência não é exclusiva da França e dos professores surdos que de lá emigraram, mas onde houvesse a possibilidade de um agrupamento de surdos havia a possibilidade da criação de uma língua viso-espacial e com o passar das gerações o sua evolução.

O desenvolvimento dessas comunidades teve a escola como local privilegiado para sua formação inicial e manutenção. Todavia esse desenvolvimento das línguas de sinais que ocorreu nos séculos XVII, XVIII e XIX não foi bem visto por todos, pois estavam em jogo várias questões ideológicas, como a do nacionalismo onde a pátria devia ter apenas uma só língua, o religioso que via a necessidade do surdo se confessar, a recém criada teoria da evolução onde a língua de sinais foi vista como uma língua primitiva que remontava o homem a sua condição não humana semelhante aos símios e toda uma visão iluminista que pregava a perfeição do corpo humano. Essas questões formaram um pano de fundo para a decisão em 1880 no Congresso de Milão de banir as línguas de sinais e os professores das escolas e optar por apenas um método oralista de

ensino da educação. A partir desse ponto as associações de surdos passaram a ser os locais de produção e manutenção das línguas de sinais, línguas essas que eram desvalorizadas e estigmatizadas. Apenas recentemente, com as pesquisas de Stokoe sobre a língua de sinais americana em 1960 e no Brasil as pesquisas sobre a libras que iniciaram na década de 1980 e com a luta insistente da comunidade surda tendo como seu maior representante a Feneis, elas voltaram a ser valorizadas novamente, mas não sem resistências.

A comunidade surda no Brasil, além da libras, tem um relacionamento direto com o português seja ele escrito ou na forma oral. Muitos surdos que são adultos hoje passaram por uma educação oralista que excluía a libras da escola e usava apenas o português escrito e oral. Além dessa educação escolar, muitos surdos freqüentavam sessões com um fonoaudiólogo para aprender a articular a fala e a fazer leitura labial. Não pretendo aqui discutir questões sobre a educação oralista, pois ao se referir a língua devemos lembrar que ela tem relação com as questões de identidade, cultura e a subjetividade da pessoa. Devemos lembrar que há surdos que são oralizados e que assim o preferem. O que nos falta são dados para saber quantos dos surdos que são oralizados e que assim o preferem são surdos pós-lingüísticos. Mas a informação de que apenas 3,6% dos surdos terminam o ensino médio no até então sistema oralista de educação e que os outros evadem da escola por não conseguirem compreender o que está sendo ensinado nos mostra que esse sistema de educação deixa muito a desejar, senão um sistema que gera o fracasso.

Para a grande maioria dos surdos, com freqüência, não há a possibilidade de eles escolherem a língua que irão usar. Em outras comunidades bilíngües, as línguas em contato podem ter se especializado para serem usadas em determinada situação desde a mais informal até a mais formal, embora todos na comunidade as conheçam como a situação exemplificada por Appel & Muysken, abaixo citada:

Dos americanos mexicanos pueden hablar inglés en el trabajo, pero cuando, más tarde, se encuentren en un bar emplearán el español. Finalmente, también el tema de conversación puede influir en la elección lingüística. En la mayor parte de las sociedades bilingües hay temas, tales como la situación de la economía y la tasa de desempleo, para los que se prefiere una lengua distinta de la empleada para las bromas o el cotilleo local. (Appel & Muysken, 1996 p. 39).

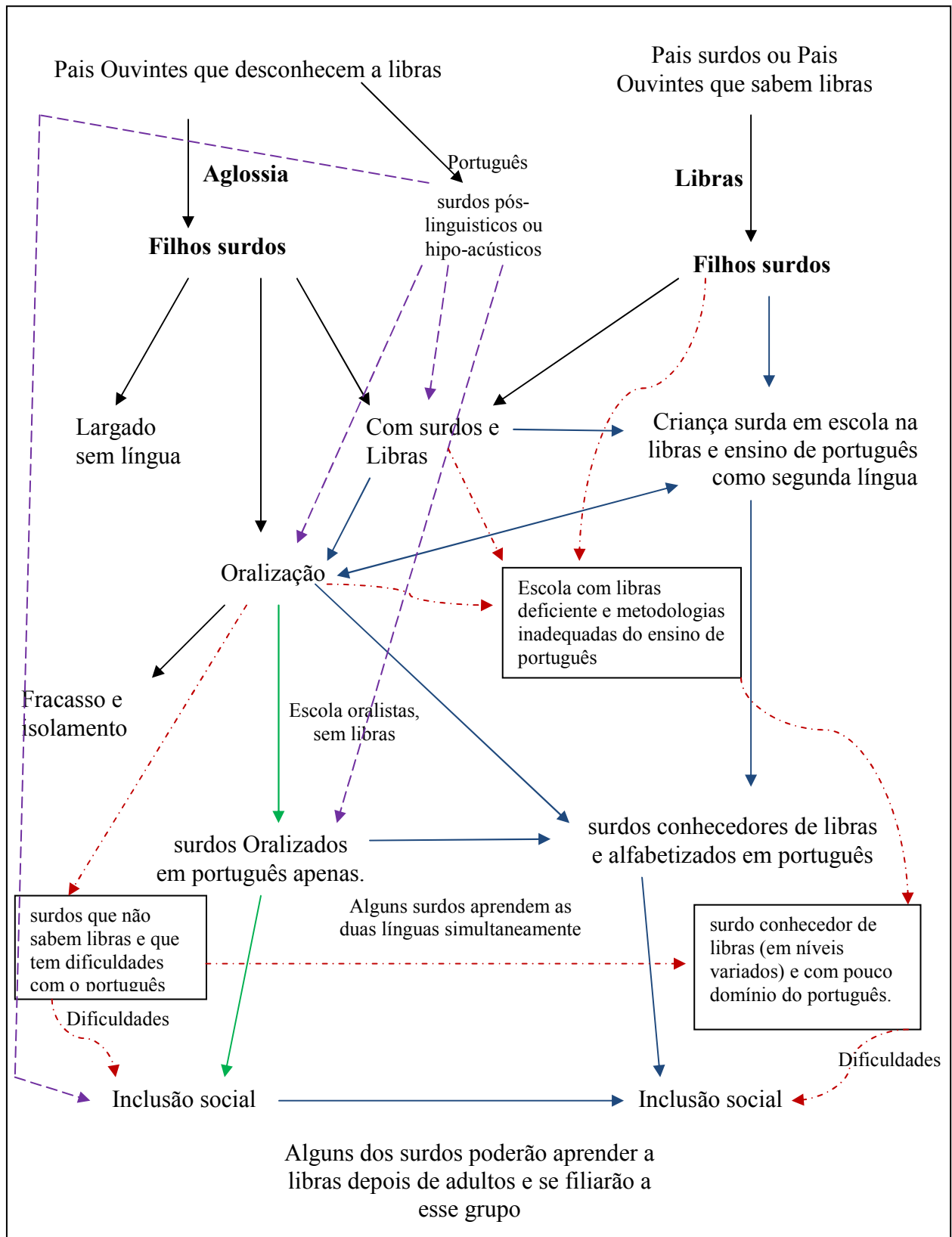
Na atual situação que nos encontramos no Brasil os surdos não tiveram a oportunidade adequada de aprendizado do português e a esmagadora parte da população desconhece a libras. Por isso o surdo pode se encontrar numa situação onde, se o interlocutor não sabe libras, o surdo não tem a opção de usá-la, ele se obriga a ter que usar o português na modalidade oral. O uso do português na modalidade oral, conforme relatada por vários surdos, apresenta uma grande dificuldade de entendimento e é de uso muito restrito em situações comunicativas, além de apenas pouquíssimos surdos a dominarem. A maioria dos surdos que a dominam são surdos pós-lingüísticos. Ou têm que usar o português escrito, no qual muitos não o dominam devido à escola não empregar metodologias adequadas de ensino. Se o local ou a situação permitir ele pode querer contar com o serviço de um profissional intérprete, mas nem sempre isso é possível ou isso lhe é negado. Dessa forma boa parte dos contatos lingüísticos dos surdos com os ouvintes não lhes é dada opção de escolha lingüística, a língua naquela situação lhes é imposta. Quando o surdo desconhece o português e ele se depara em situações que esta língua é obrigatória ele fica excluído. O resultado é que os surdos são socialmente excluídos devido à língua, ficando a margem da sociedade.

Uma forma que a comunidade surda desenvolveu para contornar essas situações foi o surgimento de intérpretes de língua de sinais. Esses intérpretes são um resultado da produção cultural dos surdos e uma necessidade deles. Os primeiros intérpretes eram irmãos ou filhos de surdos, seus familiares. Posteriormente simpatizantes também começaram a atuarem como intérpretes. Entretanto, numa sociedade que estigmatiza a pessoa surda, que não a reconhece, tampouco irá reconhecer o intérprete. Com surdos reconhecidos, teremos intérpretes reconhecidos que possibilitará que os surdos tenham acesso em outros espaços sociais, dando-lhes mais visibilidade e uma maior possibilidade da libras estar presente nos mais variados espaços da sociedade.

Uma sistematização dos caminhos lingüísticos que um surdo pode ser levado a tomar, dependendo da orientação que os pais tiveram está sintetizado no quadro 5.0. Nesse diagrama, encontramos os resultados das reflexões aqui apresentadas, dos capítulos anteriores e dos depoimentos do documentário “Travessia do Silêncio” de Harazim (2005). Nesse diagrama pode-se notar que as crianças surdas de pais surdos ou de ouvintes que sabem a libras adquirirão a libras desde a tenra infância e indo para a escola com uma língua adquirida. Já os filhos surdos de pais ouvintes que não sabem a

libras se encontram numa situação de aglossia e estes podem seguir diversos caminhos, dependendo de como os pais são orientados. Por experiência vi que independente dos muitos caminhos que essas crianças surdas são orientadas algum tempo depois elas acabam entrando em contato com a libras, aprendendo-a e se filiando ao grupo de surdos. Esses caminhos são, também, determinados por situações sociais, o qual, nesse trabalho não estou abordando, mas uma ressalva para um pensamento é, se os surdos, em sua maioria acabam aprendendo a libras, gostando dela e a preferindo, por que não proporcioná-la as criancinhas surdas desde cedo? Muito das falas dos surdos que estudam para serem professores é de que não querem que as crianças, os pequenos surdos, sofram o que eles passaram até descobrirem a libras, ou se libertarem dos grilhões de adultos ouvintes que insistem em lhes impor algo que não querem.

Quadro 5.0: Possíveis caminhos lingüísticos que os surdos podem tomar dependendo da orientação dos pais e das instituições educacionais a que são encaminhados.



5.1 STATUS LINGÜÍSTICO DA LIBRAS

Quando se pensa em bilingüismo podemos também pensar em situações onde uma ou outra língua é empregada, dependendo da situação, se esta é mais formal ou menos formal. Os autores Appel e Muysken comentam:

En muchas comunidades no se habla únicamente una lengua, sino varias. En esas comunidades el bilingüismo es la norma, no la excepción. El uso de las dos lenguas requiere el empleo de una serie de normas concretas y la especialización funcional de las lenguas implicadas. Obsérvese que aquí, como siempre, estamos hablando de dos lenguas, pero en muchas ocasiones las lenguas implicadas son más de dos. Con el fin de hacernos una idea de la complejidad del problema, pensemos en una situación con la de Isla Mauricio (Moorghen y Domingue, 1982). En una isla de menos de un millón de habitantes, hay más de 10 lenguas con un número razonable de hablantes. La mayoría van asociadas a grupos étnicos concretos, con frecuencia descendientes de emigrantes del sudeste asiático, y además hay una lengua colonial, el francés (que prácticamente comparte estatus con el inglés). En el medio está el criollo que, por una parte, es la lengua étnica de un grupo particular, llamado por Moorghen y Domingue *población general*, y por otra funciona como lengua franca. Por lo tanto, un empresario de procedencia étnica *bhojpuri* puede emplear el inglés por teléfono para tratar con una gran compañía, francés para negociar con un funcionario del gobierno un permiso de construcción, bromear con sus colegas en criollo, después irse a su casa y hablar hindi con su esposa, y ambos – hindi y criollo – con sus hijos: criollo cuando juegue con ellos, hindi cuando les nade hacer lo deberes. (APPEL & MUYSKEN, 1996, p.37).

No Brasil, os surdos não se vêem envoltos a uma situação tão complexa como a mostrada acima que ocorre na Ilha Maurício. Eles se vêem em volta do uso da libras, da libras com intermediação de um intérprete de libras/português, do português escrito e do português oral.

Para podermos ter uma idéia da circulação da libras, seu *status*, em diversos espaços sociais, do menos formal ao mais formal, foi feito um questionário e empregado a 28 alunos do curso de licenciatura em letras libras. Os detalhes do emprego deste questionário estão descritos em “O Estudo” no início desta dissertação e o questionário pode ser vistos no anexo 02.

As questões do questionário que se referiam a língua que eles usariam ou usaram em um determinado local ou situações poderiam ser marcados com mais de uma opção. Os resultados obtidos das respostas dadas pelos alunos do curso de letras libras do pólo da UFSC podem ser visualizados no quadro 5.1.

Quadro 5.1: Situação e a língua que é empregada. Questionário aplicado em 28 alunos do curso de letras libras do pólo da UFSC.

	LIBRAS	Com intérprete	Português escrito	Português oral	NÃO RESPONDEU
Educação infantil	6		10	20	1
1ª - 4ª série	6	1	19	22	1
5ª - 8ª série	8	4	19	20	
Ensino Médio	6	4	19	18	
UFSC	25	13	11	1	
Outra universidade	6	10	12	12	5
Em casa com os pais	8		3	25	1
Em casa com esposo(a)/namorado(o)	17	1	1	10	8
Em casa com os filhos	5	2		8	18
Quando vai numa loja de roupa	5	3	18	22	1
Quando vai ao cinema	7	2	12	16	3
Quando está com seus amigos surdos	28	2		2	
Com seus amigos ouvintes	9	6	12	25	
Quando vai à igreja	11	17	4	8	3
Quando vai ao advogado/juiz	2	12	10	13	5
Quando vai ao médico	2	8	15	21	1
Curso carteira de motorista	2	12	10	13	3
Quando você vai dar um curso/aula	18	14	7	10	1
Quando vai à Associação de surdos	28	4	1	1	
No seu local de trabalho	16	6	9	18	1
Entrevista para uma vaga de trabalho	4	16	10	14	

Observação: os entrevistados poderiam optar por mais de uma língua para a mesma situação.

Ao observarmos os dados contidos nessa tabela podemos obter várias informações sobre o uso da libras por estes 28 alunos.

A situação que é mais privilegiada com o uso da libras é quando um surdo se encontra com um outro surdo. Nesse momento a língua de sinais torna-se a língua veicular da interação, pois 100% dos surdos entrevistados disseram que comunicam-se com a libras nesse tipo de interação.

O encontro surdo-surdo gera uma situação onde os sujeitos podem estar junto com um semelhante, nesse momento eles podem se expressar livremente, podem conversar. Nesse encontro há uma forte força desencadeada pelos processos de identificação e do sentimento de pertencimento a um grupo. Nesse momento os surdos vão querer conversar na língua que se sentem mais livres, que compreendem melhor. Outro fator que torna esses momentos importantes é que a maioria dos surdos não apresenta familiares surdos, não trabalham com outros surdos, por isso não possuem

outra pessoa com quem consigam se comunicar tão livremente quanto podem ao estar com um outro surdo, por isso esse é um momento privilegiado pra o uso da libras.

Em conjunto com a situação de estar junto a um amigo surdo, o momento em que se está na associação de surdos também é privilegiado para o uso da libras, pois 100% dos entrevistados usam libras nesse ambiente, consequência óbvia, pois nesse espaço os surdos estão junto de outros surdos, de seus colegas surdos. Era esse espaço que por muitos anos foi o local que resguardava o uso da língua de sinais e era ali que os novos integrantes dessa comunidade vinham a aprender a sua língua.

Numa das disciplinas do curso de licenciatura em letras libras, a de Fundamentos de educação de surdos, ministrada pela professora surda Karin Strobel, houve a discussão em um fórum que tratava justamente desse assunto, sobre o encontro surdo-surdo. Essa discussão ficou registrada e aproveito nesse momento para trazer algumas das discussões que os próprios surdos fizeram sobre esse momento:

Olá pessoal, legal a discussão!!!

O momento surdo x surdo é fascinante. Pode acontecer de várias formas.

O meu se deu aos 9 anos, em Curitiba na escola Epheta, foi realmente de muita emoção, pois achava que era a única surda, esse encontro foi fundamental para que eu pudesse ver o outro “eu” como surda, com uma língua e identidade própria.

Numa escola de surdos as crianças, ao depararem com outras crianças surdas ficam mais à vontade dentro da escola, e também ao terem contato com o instrutor/professor surdo é fundamental, com isso irão aprender a Libras e também irão adquirir uma identidade.

Os jovens e adultos ficam muito contentes quando encontram outros surdos, onde a comunicação flui naturalmente em qualquer lugar que seja, na associação, na rua, na igreja, nos esportes etc. Muitos adultos surdos não conhecem a língua de Sinais, e quando se encontram comigo, gesticulam muito de tão felizes que ficam em poderem se comunicar comigo.

Muitas vezes estes encontros surdos x surdos geram emoções, pois estamos diante do outro “eu”, apesar das diferenças que existem nós, temos praticamente os mesmos objetivos, a mesma língua e a mesma luta.

São tão bons esses encontros, a minha família já me falou que eu sou outra pessoa quando estou com os outros surdos.

Abraços a todos!!!

Irene

Oi! O encontro surdo Com surdo nós dá uma grande alegria pois percebe-se que possui mesma língua, mesma modalidade visual-espacial reconhecendo as diferentes identidades culturais que encontramos nas escolas de surdos ,associações, igrejas, shoppins mas também encontramos surdos vindos de famílias que não permitiram que

usasse Língua de Sinais fazendo com que não constituísse uma identidade surda e eles próprios não aceitassem a Condição de ser surdo dificultando suas relações com os demais, mas quando eles começam a freqüentar mais esses encontros eles se fortalecem e acabam trazendo suas famílias ao encontros nas associações, igrejas e essas famílias também mudam o conceito da Cultura surda e acabam aceitando e melhorando seu convívio.

É isso aí, Rita Maestri

Olá tutor e turma!!

O encontro surdo X surdo é conviver harmonicamente com o próprio meio, usufruindo e compartilhando sua cultura, sua língua, seus valores, suas tradições sócio-interativas e suas identidades.

Os surdos se reúnem sempre em lugares apropriados, seja praças, lanchonetes, restaurantes, shoppings, associações, clubes, igrejas... enfim, em cada cidade há um ponto de encontro preferido dos surdos se encontrarem. Nesse encontro, eles se correspondem para troca de idéias, meditar, desabafar, opinar, combinar... e vivem com naturalidade sua identidade surda, as experiências visuais e seu **povo**.

Silvio

Verdade, eu mais gosto de libras...

Eu gosto conversar nos ouvintes passear, viajar, bar e etc... mas eu paciência oralismo nos ouvintes.. porque não tem informação, aprender, etc.. normal.

Eu mais gosto conversar nos surdos mais animar, viajar, passear, trocar ideia, informações, novidade e responsável.. mais libras virtual.. ótimo...

Por isso eu quero aprender e mais novidades nos surdos .. libras...

Então mais comunidades surdas sempre associação, social, escolar, festas, mais varias....os surdos aprendermos e conversamos lutar no libras mais importantes melhores... ótimo...

Adoro LIBRAS...muito ótimo

Obrigado...

valeu tutor

Fábio Mascarello

Nesses depoimentos, esses alunos mostram o quão agradável é estar juntos de outros surdos para poderem conversar livremente, para poderem entender e serem entendidos. Na fala do Fábio Mascarello, ao se referir a ele ter que oralizar, ele fala em “paciência”. Essa é uma expressão tipicamente surda quando se refere a algo que se tem que fazer, mas que não é prazerosa e que não gostaria de fazer, como que tendo que suportar tal situação. A preferência em sinalizar é tanta que sempre a procuram. Eles por

experiência conhecem vários surdos, que mesmo crescendo oralizados, mas que nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com a libras, assim que a aprendem e a aceitam, retirando os estigmas que sustentam contra ela, eles passam a adotá-la e a conviver com os outros surdos.

Outras situações onde o surdo usa a libras com mais frequência são com o esposo(a)/namorado(a), na UFSC, em espaço religioso e quando vão ministrar um curso.

Na primeira situação 85% dos alunos utilizam a libras com seu esposo(a)/namorado(a), sendo que 50% também utilizam o português oral. Nessa situação não tenho como dizer se os surdos estão procurando ter relacionamentos amorosos com outros surdos e acabam utilizando em algumas situações o português oral (que pode ser usado entre dois surdos em diversas situações, como, por exemplo, quando estão com outros surdos e não querem que eles saibam do que estão conversando) ou se seus relacionamentos são com ouvintes que sabem a libras ou que a estão aprendendo devido ao namoro. Empiricamente, por experiência que tenho entre os surdos de Santa Catarina e Paraná, o mais provável é que os alunos têm relacionamentos com ouvintes que sabem libras ou aprendem posteriormente.

A UFSC, com o curso de licenciatura em letras libras, aparece como um centro educacional que possibilitou que esses alunos tivessem acesso a libras como língua de instrução e estes até possuem muito do seu material de estudo sendo produzido em libras. É uma iniciativa única, todavia parte das atividades são realizadas com a presença de um intérprete de libras e há textos e exercícios a serem realizados com o português escrito.

O espaço religioso também se constitui num local onde os surdos podem ter acesso as informações e interagirem em libras. Muito disso devido a atuação de intérpretes de libras/português. Dos entrevistados, 65% disseram que se valem do intérprete em libras nesse espaço e 44% interagem, em algum momento, diretamente em libras nesse espaço.

Uma atividade que também lhes dá a oportunidade de usarem a libras é quando eles vão ministrar um curso ou uma aula. Muitos dos alunos já são professores e em sua maioria trabalham em escolas ou ministram cursos de libras através da associação de surdos. Dos alunos 67% interagem diretamente em libras e 51% se valem do intérprete

em algum momento da aula ou durante uma palestra para uma platéia que desconhece a libras.

Um dos locais onde menos se usa a libras, ou onde menos se encontra interlocutores que saibam libras é a escola (pelo menos para esse grupo pesquisado, as crianças que hoje estudam nas escolas pólo do Estado de Santa Catarina a situação é diferente), desde a educação infantil até o ensino fundamental e médio. Em torno de 70% deles tiveram que utilizar o português na modalidade oral ou escrita. Os outros 30% foram os que estudaram em escolas para surdos onde se utilizava a libras, ou contavam com um intérprete em sala de aula, ou terminaram a sua educação básica em programas de educação de Jovens e Adultos, onde os surdos encontram professores que sabem um pouco de libras.

Outro local onde a libras tem uma circulação restrita ou inexistente é em casa, no contato com os pais, pois 93% dos entrevistados disseram que utilizam o português oral com os pais, sendo que apenas 30% utilizam a libras em alguma interação (sendo que estas interações marcadas como sendo com libras podem ser com o sistema caseiro de sinais que as crianças surdas desenvolvem em casa).

A baixa interação em libras dos pais com seus filhos surdos também é atestada por Quadros (2006) em pesquisa com os alunos surdos das escolas pólo de educação de surdos da rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Em sua análise ela apresenta alguns dados sobre a proficiência em libras por parte dos pais, onde 41% não tem nenhuma proficiência, 31% apresentam uma proficiência insuficiente, 22% uma proficiência regular e 6% uma boa proficiência. Assim Quadros (2006) conclui:

A informação que temos é de que os pais não têm nenhum tipo de conhecimento ou disponham de conhecimento insuficiente da língua de sinais. Diante deste quadro, fica claro que os interlocutores dos alunos surdos, em sua grande maioria, provavelmente não seja os seus familiares. (Quadros, 2006, p.149)

Dessa forma, a necessidade da interação em libras que as crianças surdas têm não é suprida em casa, pelo menos para a maioria. Dos 28 alunos entrevistados do curso de letras libras, 12 aprenderam na escola em idades diversas. Destes, 4 tinham mais de 10 anos. Os outros 16 alunos aprenderam fora da escola, 3 em ambiente familiar ou com amigo antes dos 10 anos e 13 alunos aprenderam a libras somente após os 13 anos.

Esses danos mostram que a libras não fazia parte do ambiente de muitas escolas e não era uma prática comum utilizá-la como meio de instrução.

A interação com os amigos ouvintes também são situações onde a libras é pouco empregada, 90% dos surdos empregam o português oral para interagirem com os amigos ouvintes. Desses poucos conhecem a libras, pois apenas 32% dos alunos disseram que têm alguma interação com amigos ouvintes que utiliza a libras.

Também em situações rotineiras os surdos não encontram locais onde possam utilizar a libras, essas foram representadas pelos itens cinema onde 48% relataram que usam o português escrito e 64% usam o português oral. Outro local que representa esta categoria é a situação de comprar roupa, 93% relataram que se valem do português oral para comprar uma roupa.

Há um conjunto de situações que apresentaram uma característica em comum. Elas apresentam uma proporção similar entre a utilização do português oral, do português escrito e da atuação do intérprete de libras/português. Essas situações e locais são: quando se vai a um advogado ou juiz; quando se vai a um médico; quando se vai fazer a auto-escola e quando se faz uma entrevista para o trabalho. Pode-se dizer que nestas situações os surdos se valem de mais de uma língua e estratégia para se comunicarem e para entenderem o que se está conversando. Não são um ambiente propício para a utilização da libras, sendo que o português é a língua mais valorizada ou de cunho mais oficial. Entretanto há uma flexibilização de acesso a conversa através do intérprete de libras/português. Também estas situações devem ser variáveis conforme o local, pois em alguns locais podem não estar aceitando o intérprete, ou não há como prover o pagamento pelos serviços deste profissional. São situações muito variáveis, que envolvem momentos importantes da vida de uma pessoa. Pode-se dizer que embora o português seja o padrão para estas relações há uma flexibilização quanto ao uso da libras com a possibilidade da presença do intérprete.

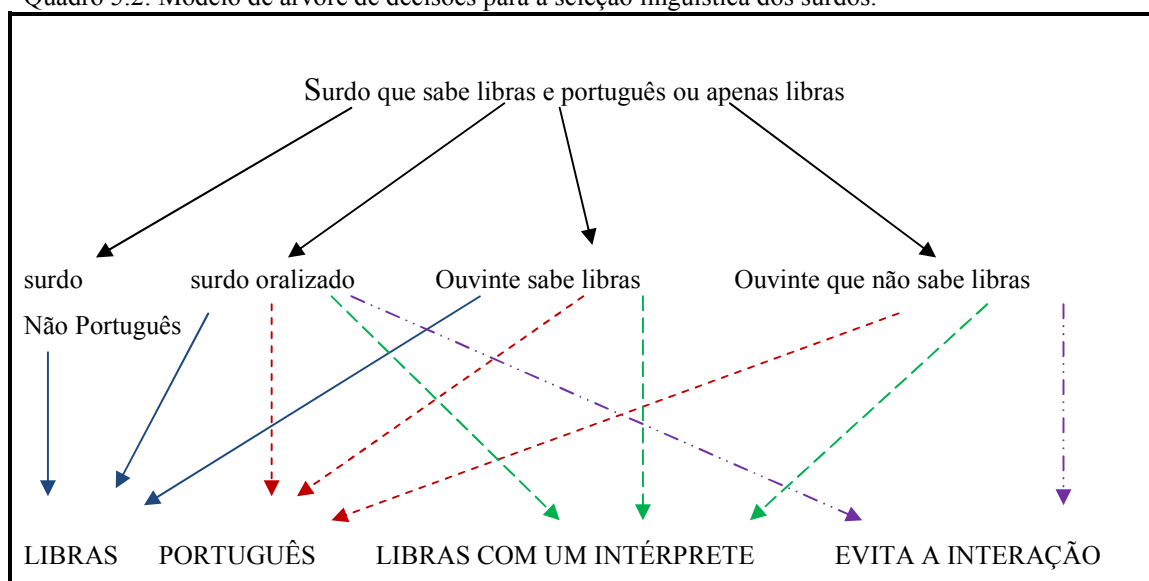
Um ponto interessante que me chamou a atenção foi a relativa baixa presença do intérprete nas interações com um médico. Essa situação geralmente é muito tranquila, pois o surdo convida um intérprete para acompanhá-lo, os médicos em geral não se incomodam com a presença do intérprete. O intérprete nessa situação pode estar realizando um trabalho remunerado ou voluntário. Fiquei pensando que os surdos não estariam dispostos a pagar o intérprete ou não encontrassem um intérprete com horário

disponível para acompanhá-lo. Quanto a esta questão perguntei a vários dos alunos surdos com quem fiz o questionário e para a minha surpresa é que a maioria prefere não convidar um intérprete devido a privacidade. Não querem que mais alguém saiba de um problema seu tão íntimo e particular. Preferem passar alguma dificuldade a mais para compreender sua doença e de como tratá-la do que haja outra pessoa que também saiba de seu problema. Essa é uma situação no qual o surdo seleciona claramente usar o português escrito ou oral em detrimento do uso da libras com um intérprete.

Outro local que aparentemente é contraditório é o local de trabalho, pois 60% dos entrevistados disseram que utilizam a libras neste espaço e 67% disseram que utilizam o português oral. Esse aparente conflito pode ser resolvido quando consideramos o tipo de trabalho que estes alunos fazem, a maioria são professores de libras ou trabalham na educação de surdos. Portanto eles estarão em situações que hora utilizam a libras ora utilizam o português oral para interagirem com outros funcionários ouvintes da instituição, saibam eles libras ou não.

Com os dados acima descritos e analisados e com as discussões anteriormente apresentadas, podemos montar um modelo de decisão que os surdos utilizam para a seleção lingüística em suas interações. Quando os surdos se encontram com outros surdos eles utilizam a libras, principalmente se um dos surdos não tem fluência em português, mas se os dois surdos forem oralizados eles podem além da libras também usarem a o português oral desde breves interações para algumas palavras que desconhecem o significado correspondente em libras, ou o nome de algo que não haja um sinal até conversas maiores. Quando estão com ouvintes que sabem a libras eles podem optar por utilizar a libras, o português, ou se valerem do uso do intérprete. O que pode influenciar nessa decisão é o grau de proficiência do surdo e do ouvinte nas duas línguas. Quando o surdo está numa situação com um ouvinte que não sabe libras ele pode optar pelo uso do português, por pedir/chamar um intérprete de libras, ou evitar se comunicar. Essa escolha pode está sendo influenciada pela fluência do surdo em português, seja ele oral ou escrito, ou pela importância que o assunto tem, podendo o surdo optar em pedir um intérprete para ter certeza que entenderá o que está sendo conversado e de que será entendido. O que pode influenciar essa decisão é a possibilidade de se ter um intérprete e/ou a confiança que o surdo possui no trabalho de um profissional intérprete em particular. Veja o quadro 5.2.

Quadro 5.2: Modelo de árvore de decisões para a seleção lingüística dos surdos.



Além da opção de analisarmos o fenômeno do bilingüismo entre os surdos, enfocando o indivíduo como o único a tomar a decisão, também podemos fazer uma análise do ambiente social para vermos os locais onde a Libras tem a possibilidade de circulação. Essa possibilidade está mais ligada a termos pessoas que conheçam a libras, a legitimação da libras como língua a qual os surdos têm o direito de usar. Com essas informações pode-se ver qual é o *status* da libras.

Desde o indicativo de não uso das línguas de sinais na educação dos surdos feito no Congresso de Milão, com a conseqüente implantação de uma proposta oralista na educação dos surdos e proibição do uso da libras na escola e sua estigmatização social, a libras ficou reduzida ao círculo de amizade e socialização dos surdos, apenas os filhos de pais surdos a tinham como língua familiar, uma pequena minoria. Como está esquematizado no quadro 5.3.

Quadro 5.3 Antigos locais de circulação da libras.

<div style="text-align: center;"> Formal ↑ Íntima </div>	Instituições	Português
	Trabalho	Português
	Educação Superior	Português
	Educação básica	Português
	Vida cultural (associação)	Libras
	Amigos	Libras
	Família	Português ¹⁸ (libras nas famílias de surdos)

¹⁸ Como mostrado no quadro 5.1 quando os surdos são crianças não há uma língua compartilhada entre os pais ouvintes e a criança surda. Geralmente os pais e as crianças desenvolvem um sistema caseiro gestual, que possivelmente a criança a processa como sendo uma língua. Se estas línguas de sinais tivessem

Essa situação permaneceu por muitos anos no Brasil, houve iniciativas isoladas de ensino em libras, mas não a implantação de um sistema educativo bilíngüe. O primeiro Estado que iniciou uma implantação de educação com a libras foi o Rio Grande do Sul. Essa situação é muito variável entre os Estados brasileiros. Aqui em Santa Catarina, no Sistema Estadual de Educação, a partir de 2004, iniciou a implantação de escolas pólos em educação de surdos, inicialmente sete com posterior ampliação para outras localidades.

Com a Lei de Libras e uma Lei Estadual, alguns estabelecimentos particulares de educação superior começaram a disponibilizar um intérprete para seus alunos surdos. Isso modificou os locais onde a libras circula, ela tem agora uma maior abrangência. Veja o quadro 5.4.

Quadro 5.4 Possível circulação atual da libras em Santa Catarina

<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div>Formal</div> <div style="margin: 10px 0;">↑</div> <div>Íntima</div> </div>	Instituições	Português e libras com intérprete
	Outros trabalhos	Português e libras com intérprete
	Trabalho na educação	Libras
	Educação Superior	Português escrito, Libras e libras com intérprete
	5ª série ao ensino médio	Português escrito, Libras com intérprete
	Educação infantil à 4ª série	Português escrito e Libras
	Vida cultural (associação)	Libras
	Amigos	Libras
	Família	Português ¹⁷ (algumas poucas famílias estão frequentando cursos de libras)

Com a implantação de novas políticas linguísticas na educação de surdos e em outras áreas que promovam a libras estão fazendo com que ela tenha um maior destaque e a ampliação da sua circulação. Essas conquistas são resultado direto da luta da comunidade surda em querer valer os seus direitos. O decreto 5626/05 tem um papel fundamental para a disseminação da libras não só no espaço educacional, mas também em outros locais de atendimentos público.

oportunidade de se desenvolverem e serem disseminadas, dariam origem a uma nova língua de sinais. Isto não ocorre porque ou a família e o surdo adota uma perspectiva oralista, com educação apenas em português e estes sinais caseiros são deixados de lado, ou a criança aprende a libras, uma língua de sinais já desenvolvida e de ampla circulação se comparada com sua emergente língua caseira.

Outro fator que têm contribuído para o aumento da procura por cursos de libras é a lei que obriga as empresas de grande porte terem de 3 a 5% de “portadores de necessidades especiais” como membro de seu quadro de funcionários. Isso possibilitou que mais surdos tivessem oportunidade de trabalho. Com o egresso de surdos numa empresa põe-se a necessidade de comunicação com os mesmos e também causa curiosidade nos outros funcionários. Como resultado várias pessoas procuram cursos de libras para poderem se comunicar com os surdos no seu local de trabalho. Esses fatores poderão influenciar no aumento dos locais onde a libras poderá circular. Conforme a previsão mostrada no quadro 5.5

Quadro 5.5 Possibilidade futura dos locais de circulação da libras como resultado de políticas públicas e linguísticas.

<div style="text-align: center;"> Formal ↑ Íntima </div>	Instituições	Português e libras com intérprete
	Outros trabalhos	Português e Libras
	Trabalho na educação	Libras
	Educação Superior	Português escrito, Libras e libras com intérprete
	5ª série ao ensino médio	Português escrito, Libras ou libras com intérprete
	Educação infantil à 4ª série	Português escrito e Libras
	Vida cultural (associação)	Libras
	Amigos	Libras
	Família	Libras e Português

Conforme os surdos se qualificam estes terão outra postura perante a sociedade e esta perante estes. surdos reconhecidos implica em ter-se mais professores qualificados para ensino das crianças surdas, maior abertura por parte dos pais para o aprendizado da libras e a sua utilização em casa. Possibilidade de crianças surdas terem professores surdos e de circularem nos mais diversos lugares e encontrarem pessoas que saibam libras.

Assim vê-se que há uma grande possibilidade de mudança do *status* linguístico da libras, passando de uma língua excluída com uso quase que apenas entre os surdos e nas associações de surdos para uma língua de ampla veicularidade nos diversos espaços de nossa sociedade.

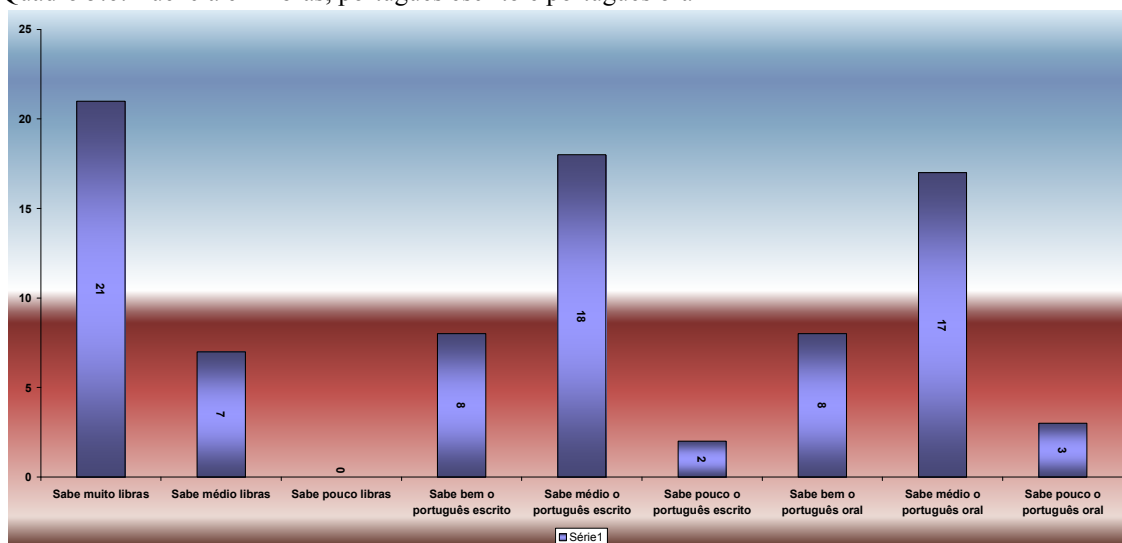
5.2 PERCEPÇÕES SOBRE A LIBRAS

Além das questões sobre qual língua é falada em qual situação, também fiz uma série de outras perguntas sobre as línguas aqui analisadas. Em várias destas questões eles foram convidados a explicar os motivos daquela resposta.

5.2.1 Conhecimento das línguas:

Em relação ao domínio da libras 75% dos entrevistados relataram que sabem muito bem a libras e 25% que tem um conhecimento médio da libras. Em relação ao português escrito 7% disseram que sabem pouco o português escrito, 64% têm um conhecimento intermediário e 29% dominam o português escrito. Em relação ao português oral 11% disseram que falam mal, 60% que tem um domínio médio da oralidade do português e 29% disseram que tem um bom domínio. Esses dados são melhor visualizados no quadro 5.6.

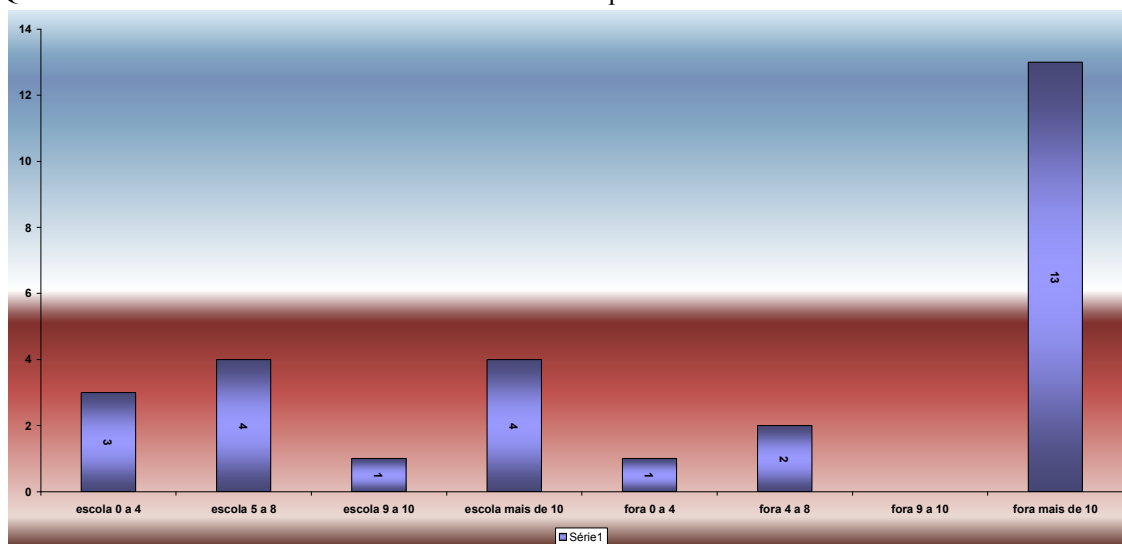
Quadro 5.6: fluência em libras, português escrito e português oral



Nessa turma de alunos a maioria está muito seguro em relação à libras, mas a grande parte deles não tem segurança em relação ao português tanto no modalidade escrita quanto na oral. Retomando os dados sobre a idade de aprendizado destas línguas e o local onde eles as aprenderam notamos que 13 dos alunos aprenderam a libras após os 10 anos em espaço não escolar. Os 12 alunos que tiveram a oportunidade de aprendê-

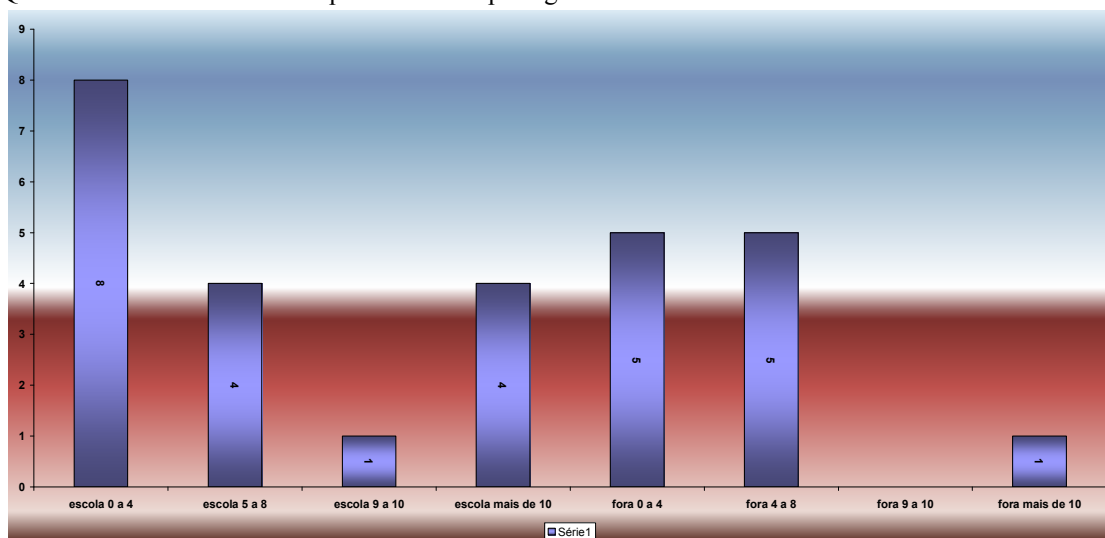
la na escola a aprenderam em idades diversas. Entretanto dos 4 alunos que aprenderam na escola a libras, mas que já tinham mais de 10 anos possivelmente a aprenderam não por estarem num ambiente onde os professores ficavam ensinando a libras, ou desenvolvendo atividades para seu aprendizado, eles devem ter aprendido no contato com outros surdos que já sabiam a libras. Assim fica evidente que a escola não era o espaço onde as crianças surdas iam aprender a libras. Elas não tinham essa língua em casa e nem na escola, a maioria delas teve que percorrer outros caminhos. Muitos citam os colegas surdos e a associação de surdos como local onde eles aprenderam a libras, veja o quadro 5.7.

Quadro 5.7: Local e idade onde os surdos entrevistados aprenderam a libras.



O aprendizado do português já é mais institucionalizado, a grande maioria dos alunos aprendeu o português dentro de instituições de ensino, isso fica evidente no quadro 5.8. Isso também é resultado direto do sistema onde a libras era proibida na escola e o português a única língua usada em sua educação e era sistematicamente ensinado.

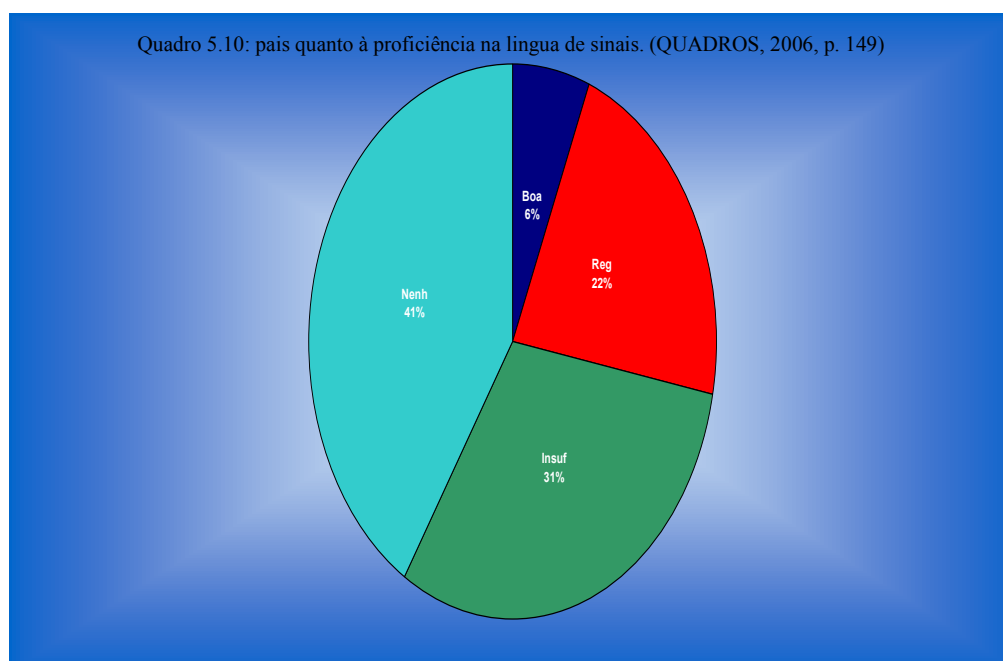
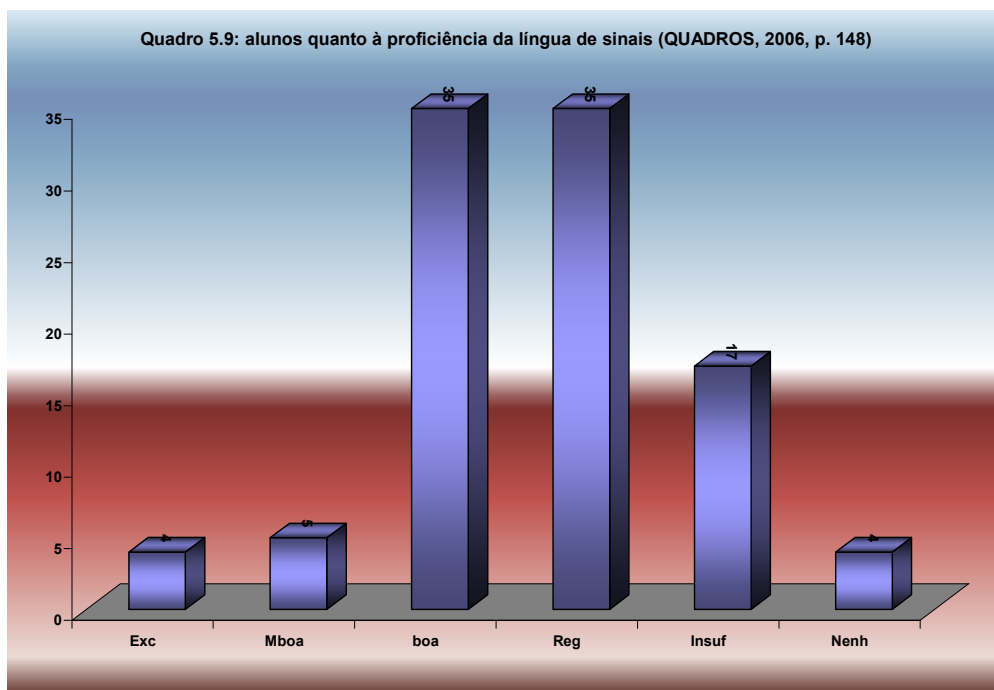
Quadro 5.8: Local e idade do aprendizado do português.

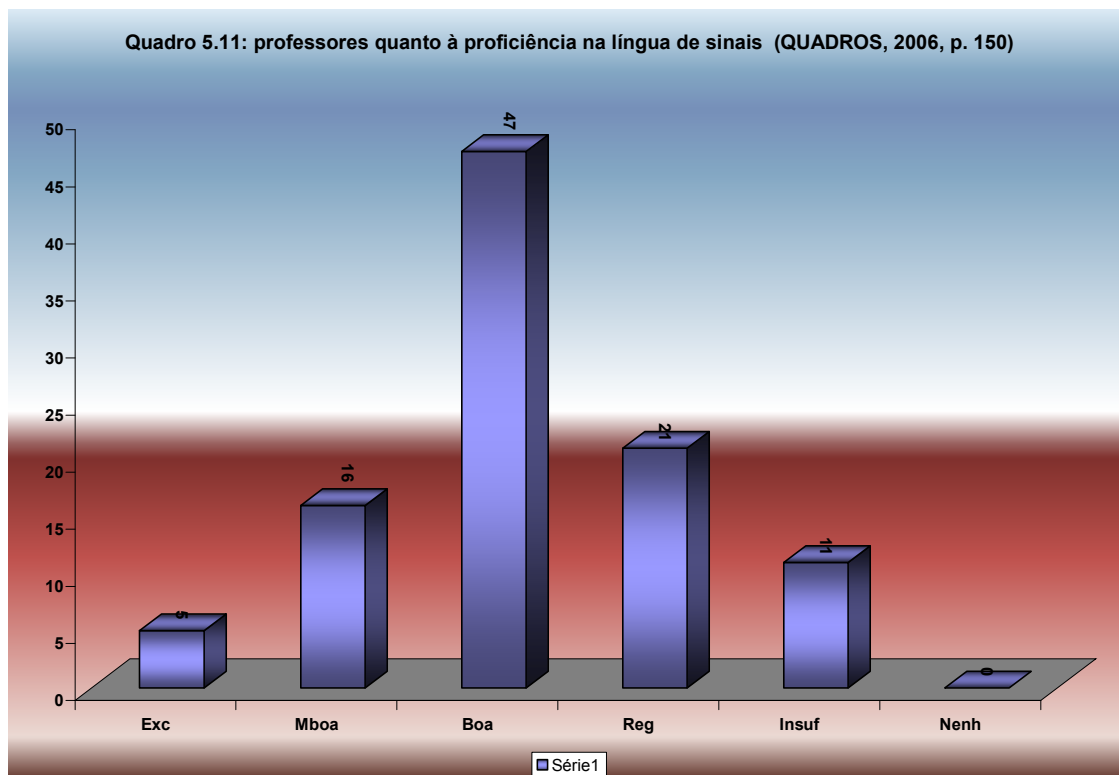


Com esses dados podemos fazer um paralelo com a pesquisa que Quadros (2006) fez dos alunos das escolas pólo do Estado de Santa Catarina. Nesse estudo ela constatou que 69% dos alunos aprenderam a libras na escola, mas todos estes após os 6 anos de idade, sendo que 41% a aprenderam após os 10 anos. Um contraste com os alunos que hoje estão no curso de letras libras onde apenas 43% aprenderam a libras na escola. Um outro contraste entre esses estudos é que, em Quadros, 23% dos alunos estudados aprenderam a libras fora do espaço escolar antes dos 6 anos de idade e dos alunos do curso de letras apenas 7% tiveram essa oportunidade. Sobre os seus dados, Quadros (2006) faz a seguinte ponderação:

Esse quadro mostra que os alunos matriculados nas escolas públicas adquiriram a língua de sinais tardiamente na própria escola. Considerando o ambiente de aquisição da língua de sinais, na sua grande maioria, os alunos estão diante de pessoas que sabem um pouco essa língua e que a utilizam para se comunicar minimamente com o aluno surdo. Esse ambiente de aquisição, provavelmente, carece de aspectos lingüísticos mais complexos que fazem parte da língua de sinais, podendo implicar consequências no desenvolvimento lingüístico e cognitivo desses alunos. Isso se confirma com o grau de fluência desses alunos, dos seus pais e dos seus interlocutores professores, conforme demonstram os quadros a seguir. (Quadros, 2006 p.148)

Os gráficos de Quadros (2006) são visualizados a seguir:





Quadros (2006) em sua análise mostra que 70% dos alunos tem uma proficiência boa ou regular da libras e apenas 9% uma proficiência excelente ou muito boa. Como ela diz, essas são as consequências de uma aquisição tardia da libras e de um ambiente lingüístico pobre. Não tenho como comparar esse parâmetro com os alunos do letras libras, pois usamos quadros diferentes e não apliquei nenhum teste para avaliar a sua proficiência em libras, tenho apenas o dado de que 75% afirmaram saber muito de libras, mas essa informação pode estar mascarada com a opinião que eles têm de si e da libras em relação ao português. Também o fator idade pode estar contribuindo para isso, como a maioria dos alunos aprendeu a libras após 10 anos de idade e a média de idade dos alunos do curso de letras é de 28,6 anos (para uma faixa de 18-49 anos), quanto mais anos usando uma língua a tendência é de uma maior proficiência. Em sua análise Quadros (2006) não nos apresenta a idade dos alunos do seu estudo, o que me limita nessa comparação.

Mas o fato importante que gostaria de chamar a atenção é que 69% dos alunos do estudo de Quadros aprenderam a libras na escola, enquanto apenas 43% dos alunos do letras o aprenderam, isso indica um aumento do uso dessa língua no espaço escolar,

isso colabora para as propostas feitas de disseminação dessa língua em novos espaços e no ambiente escolar, conforme projetado nos quadros 5.4 e 5.5.

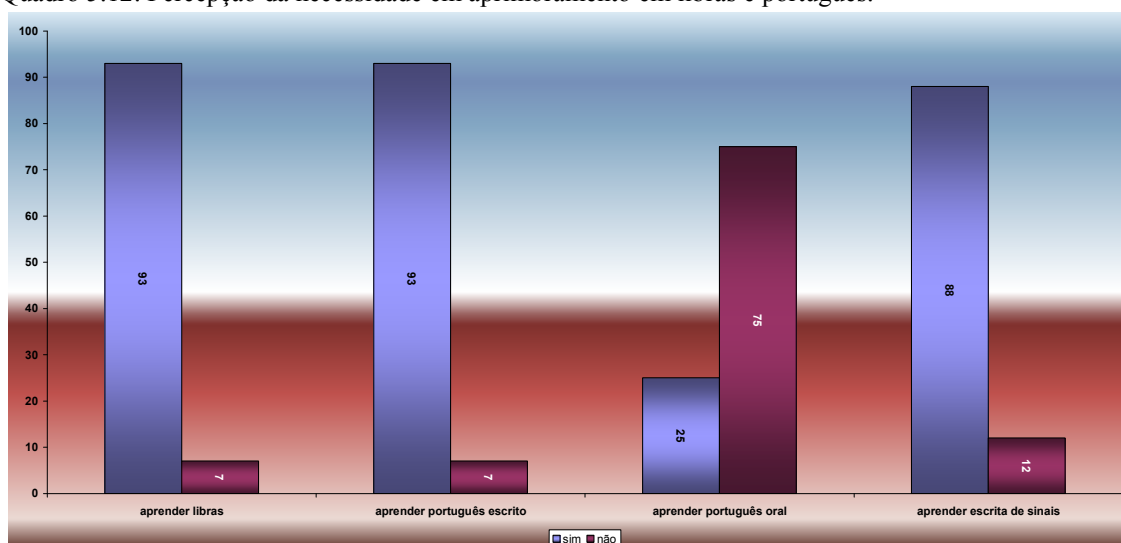
Relacionado a proficiência em determinada língua, os alunos também responderam se achavam que precisavam aprender ou não mais libras, português escrito, português oral e escrita de sinais. Juntamente eles tinham que justificar essas respostas. Essas respostas encontram-se no quadro 5.12.

Para meu espanto 93% dos alunos disseram que tinham que aprender mais libras, embora 75% deles digam que sabem muito bem a libras. As justificativas giraram em torno da necessidade da comunicação com outros surdos, de terem mais conhecimentos, por ser a língua deles e por quererem se aprofundar para serem bons profissionais. Entre essas respostas pude notar que eles ligam o aprender mais a língua com três pontos básicos:

- 1) Conhecerem uma metalinguagem sobre a libras por serem profissionais ligados ao ensino e pesquisa da libras;
- 2) Adquirirem mais conhecimentos gerais, pois aprenderem novos assuntos está relacionado a saberem conversar e se expressar sobre esses assuntos na libras;
- 3) Por ser sua língua que lhes permite comunicar livremente.

Aparentemente não querem aprender mais libras por não a conhecerem plenamente, eles querem se profissionalizar, eles querem ter acesso a informação. Mas para confirmar essa possibilidade far-se-ia necessário um estudo mais detalhado sobre esse tema.

Quadro 5.12: Percepção da necessidade em aprimoramento em libras e português.



Em conjunto com a necessidade de aprender mais sobre a libras 93% também indicaram que sentem a necessidade de aprender mais o português escrito. As respostas sinalizam que eles estão preocupados com a oportunidade de trabalho e de acesso à informação numa sociedade onde o português é a língua oficial e está em todas as partes. Apontam também que precisam melhorar e diminuir os erros que cometem na escrita e devido à necessidade de formação escolar, mas visando o mercado de trabalho. Dessa forma o português se torna um objeto que promove sua ascensão social e econômica, que lhes permite se integrarem na sociedade brasileira. Os dois alunos, que correspondem aos 7% restantes, que disseram que não precisavam aprender mais o português escrito é porque já o dominam muito bem.

Essa procura pelo português escrito não é acompanhado pelo português oral, pois 75% dos alunos acham que não precisam aprender essa modalidade do português. Essa rejeição é atribuída a dificuldade de entendimento que essa modalidade traz para os surdos, por já terem o português escrito como fonte de informação e de intercâmbio com os ouvintes que desconhecem a libras e por poderem contar com o trabalho de um intérprete de libras e alguns por já dominarem o português oral não sentem a necessidade de aprendê-lo mais. Dos 25% que acham necessário aprender o português oral pensam assim para poderem pedir alguma informação, para poderem se comunicar com seus familiares ou porque é essa a língua que é falada no Brasil.

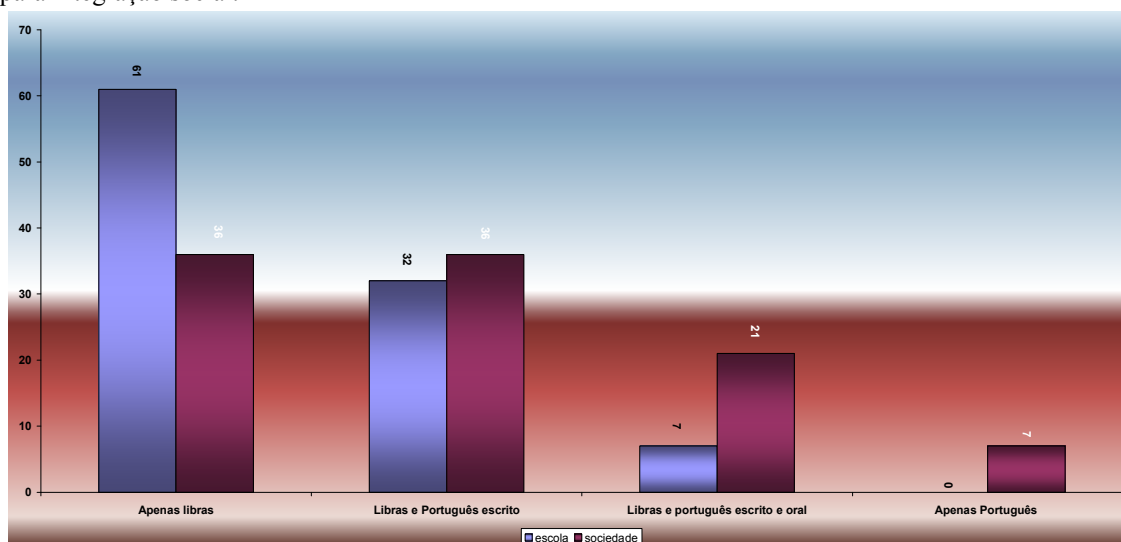
Uma grande expectativa que esses alunos têm é sobre a escrita de sinais, disciplina que eles terão e 88% deles acham importante aprendê-la, por ser uma nova forma de registro de sua língua, por ser algo dos surdos ou por curiosidade.

5.2.2 AS LÍNGUAS PARA OS SURDOS

Nesse mesmo questionário havia quatro questões onde eles podiam refletir sobre a língua dentro de contextos sociais, eram as questões que lhes perguntava sobre a língua que deveria ser usada na escola com os alunos surdos, a língua que os surdos precisam para interagir na sociedade, uma questão sobre se os ouvintes precisariam aprender libras e outra sobre o ensino da libras, quem é que estaria habilitado para ensiná-la.

Sobre qual língua os surdos precisam na escola e para interagirem na sociedade 61% dos alunos, disseram que na escola o surdos precisa de apenas libras e 32% que ele precisa de libras e português escrito. Apenas 7% disseram que a criança surda também precisa do português oral. As justificativas é que a libras é a primeira língua dos surdos, que ela é de fácil aprendizado, pois está numa modalidade na qual as crianças têm acesso para um input lingüístico adequado e o português é por ser a língua da família, do país e que possibilitará melhor interação social no futuro. Por outro lado quando se depararam com o a questão de qual língua os surdos precisam para viver na sociedade brasileira as opiniões não foram tão diferentes, 36% disseram que apenas de libras, outros 36% de libras e português escrito, 21% de libras e português tanto escrito quanto oral e 7% de que os surdos precisam apenas do português. As interações sociais que hoje estão instaladas, as relações do mercado de trabalho, de acesso a informação e a comunicação na família fez com que 64% dos alunos colocasse como uma necessidade o português, seja ele escrito ou oral. Isso impõe aos surdos se desenvolverem como um povo bilíngüe. Para isso há a necessidade de as crianças aprenderem a libras como sua primeira língua e o ensino de português como segunda língua para os surdos, a prioridade da escola é com o português na modalidade escrita, pois as antigas tentativas de trazer para a escola um modelo oralista de educação apresentou fracassos sucessivos chegando ao número que temos hoje de que apenas 3,6% dos surdos concluíram o ensino médio. Esses dados podem ser visualizados no quadro 5.13.

Quadro 5.13: percepção dos alunos do curso de letas libras sobre qual língua o surdo precisa na escola e para integração social.



Para concluir esse capítulo temos duas questões, a que se refere a quem deve aprender a libras, se todos os ouvintes, se apenas alguns ou se apenas os surdos. Essa questão ficou difícil de ser analisada devido ao grande número de possibilidades de resposta, mas as respostas evidenciam que há uma tendência que os surdos gostariam que senão todos ouvintes conhecessem bem a libras, eles deveriam ter pelo menos noções de libras. Pensando no total da população do Brasil, para que isso se concretizasse seria necessário um amplo programa de ensino. Isso pode estar evidenciando que os surdos não querem se segregar da sociedade, eles querem viver em harmonia, não necessariamente fazendo parte de um outro grupo lingüístico, gostariam de ser tão reconhecidos e de ter as mesmas oportunidades que os ouvintes têm. Isso me reporta a alguns dos sonhos que os surdos têm, o sonho de ter um país dos surdos, onde todos se comunicassem em língua de sinais. Eles falam das dificuldades que passam por não serem compreendidos e por não compreenderem o que passa ao seu redor. Ao conversarmos sobre algumas populações onde o número de surdos é ou foi expressivo onde nessas sociedades todos conheciam a língua de sinais local e se comunicavam livremente, eles dizem que gostariam de viver num lugar assim. As atuais políticas lingüísticas ligadas às políticas educacionais irão proporcionar que um crescente número de pessoas conheçam a libras, possibilitando um quadro futuro como o descrito no quadro 5.5.

A outra questão é sobre quem têm o direito ou é habilitado a ensinar a libras. 64% dos alunos responderam que apenas os surdos podem lecionar a libras, os outros 36% disseram que os surdos e os ouvintes que tem curso de letras libras podem lecionar. Aqui fica evidente que os surdos querem garantir esse mercado de trabalho para eles. Já vi muitos surdos comentando que o ouvinte quer pegar a vaga de trabalho do surdo, quando um ouvinte quer dar aula de libras, eles ainda complementam que os ouvintes têm outras oportunidades de emprego e que para os surdos é mais difícil. Essa é uma discussão longa que envolve interesses e questões de ética as quais não irei abordar aqui, apenas comentar os dados obtidos.

VI

ATITUDES LINGUISTICAS

“as trocas lingüísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos”.
(BOURDIEU, 1996).

O estudo das atitudes do comportamento humano é um ramo da psicologia social. Essa área do conhecimento quando passa a analisar o fenômeno social da língua e a estudar os comportamentos humanos frente à língua também acaba tendo um interesse aos estudiosos da lingüística que estudam a língua como um produto social no campo das políticas lingüísticas.

Fazendo aqui uma breve introdução do que seria atitude trago aqui as considerações de Lambert & Lambert (1975) sobre atitude, eles a definem como:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente. Os componentes essenciais de atitudes são pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem

como tendências para reagir. Podemos dizer que uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude. Nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles. Uma vez criadas as atitudes, estas levam regularmente a nossos modos de reagir e facilitam o ajustamento social. (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p. 100-101)

As atitudes seriam as reações que tomamos frente a uma determinada situação, a uma outra pessoa ou a um grupo. Para exemplificar mais precisamente o que seria atitude estudada no contexto da psicologia social trago um exemplo também dos autores acima citados:

Suponha que você estivesse telefonando para um médico da cidade, a fim de marcar sua primeira consulta. À medida que você lhe dá os sintomas que o levaram a telefonar-lhe, e ouve as reações do médico, você sente renovada confiança na sua competência e na sua bondade. Mas suponha que alguém depois lhe diz: “Esse é o médico mexicano que acaba de mudar-se para cá”. Se você é um norte-americano branco, será que essa nova característica influi em seu estado de espírito? E se você for um mexicano e não tiver notado qualquer indicação étnica na fala do médico? Segundo uma pesquisa atualmente em realização por Bruce Frase, de Boston, e por Richard Tucker, de Montreal, os antecedentes étnicos do médico muito provavelmente teriam muita importância para a maioria das pessoas. As atitudes estereotipadas da pessoa não-mexicana com relação a mexicanos poderiam aparecer e mudar sua perspectiva; de forma semelhante, um mexicano colocado nessa situação poderia ser influenciado por sua atitude com relação a mexicanos que falam sem sotaque identificável. (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p. 98)

No caso acima as atitudes são marcadas em relação a um grupo específico. Nessa situação o “branco norte-americano” que iniciou com uma atitude positiva e de confiança no médico devido as respostas que se lhe dava no telefone foi alterado para uma atitude negativa quando se lhe disse que o médico era um mexicano. Isso mostra que há um conjunto de estereótipos e preconceitos que aquela pessoa tem em relação aos mexicanos. Em seu texto Lambert e Lambert ainda demonstram que essa atitude não é algo isolado, mas é algo compartilhado pelas pessoas brancas norte-americanas. Há uma formação coletiva e compartilhada que gera esse tipo de atitude. Na segunda situação acima descrita o paciente mexicano poderia ter uma atitude negativa devido ao sotaque não característico do médico mexicano. Esse é um caso onde a língua é

utilizada como identificador de um grupo e é ela que está gerando atitudes em relação àquela pessoa. Esse tipo de atitude é uma atitude lingüística.

Junto com as atitudes são formados os estereótipos que temos em relação a um determinado grupo de pessoas. Sobre os estereótipos, Tajfel (1982) explica:

Em psicologia social, tem sido feita muita investigação sobre os chamados estereótipos que podemos definir como a atribuição de características psicológicas gerais a grandes grupos humanos. É certo que o conteúdo dos diferentes estereótipos tem a sua origem em tradições culturais, que podem ou não estar relacionadas com a hipergeneralizada experiência comum, passada ou presente. Mas o que é, talvez, mais importante, é a sua estrutura geral e função. Como o falecido Gordon Allport, e muitos outros, salientaram, os estereótipos surgem a partir de um processo de categorização. Introduzem simplicidade e ordem onde existe complexidade e uma variação quase aleatória. Podem-nos ajudar a transformar diferenças menos claras entre os grupos em diferenças mais nítidas, ou a criar novas diferenças onde não existem nenhuma. (TAJFEL, 1982, p. 148).

Como explica Tajfel (1982), os estereótipos são processos de categorização que fazemos para agruparmos as pessoas. Como discutido no início do texto, as crianças irão aprender quem são o “nós” e quem são “eles” e em conjunto irão atribuir propriedades a esses grupos e desenvolver uma série de atitudes em relação a esses grupos. Nós carregamos essas atitudes e estereótipos pelo resto da vida.

Uma questão interessante para se descrever aqui é quando e como as atitudes se formam nas crianças, Lambert & Lambert explicam:

Em que idade as atitudes começam a manifestar-se no comportamento? Para ter uma idéia a respeito, Maragret Birks trabalhou com as crianças de cinco a doze anos de idade. Os jovens protestantes deviam responder à seguinte pergunta: “como é que são os judeus?” Suas respostas foram analisadas quanto a preconceito. Aos cinco anos de idade, nenhuma criança exprimia preconceito ou discriminação; aos dez, vinte e sete por cento o faziam. Por volta dos dez anos de idade, as crianças mostravam claramente sua discriminação, ao excluir as crianças judias de seus grupos de amigos. O mesmo desenvolvimento foi notado em outras cidades grandes dos Estados Unidos. A partir do quinto ano, as crianças de famílias italianas geralmente escolhiam outras crianças italianas como amigas, enquanto as judias acolhiam judias como amigas.

...
Nos estádios iniciais de desenvolvimento das atitudes, os componentes podem ser modificados por novas experiências. Depois, no entanto, sua organização pode tornar-se inflexível e estereotipada, usualmente porque fomos estimulados, por longos períodos de tempo, a reagir de modo padronizado a determinados acontecimentos ou a determinados grupo. Na medida em que uma atitude se torna

firmemente estabelecida, ficamos excessivamente prontos a classificar pessoas ou acontecimentos de acordo com padrões emocionalmente coloridos de pensamentos, de forma que deixamos de reconhecer individualidade ou singularidade. As atitudes fixas ou estereotipadas reduzem a riqueza potencial de nosso ambiente e limitam nossas reações. (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p.100 e 101).

Como as atitudes em geral são fixadas na infância e as carregamos para o resto da vida e estas influenciam como reagimos a determinadas situações é importante analisarmos as atitudes que os professores e funcionários das escolas pólo estão tendo em relação à libras e aos alunos surdos, pois estas atitudes podem influenciar a inclusão dos alunos no espaço escolar e a maneira como o professor lida com as crianças surdas. Também o bem estar do aluno surdo é importante, pois quando uma pessoa está num local onde ela é rejeitada ou discriminada a pessoa não se sente bem, podendo não conseguir aprender ou evadir da escola.

Essa análise é importante, pois se podem detectar pontos nas atitudes dos professores e funcionários que estejam dificultando a inclusão do aluno surdo no espaço escolar. Ao se detectar essas atitudes pode-se fazer intervenções que venham alterar esse quadro. Essas intervenções podem ir desde planejamentos para amenizar a situação a até trabalhos que sensibilizem e favoreçam uma mudança de atitude, pois como Lambert e Lambert (1975) comentam, as atitudes podem ser alteradas, mas isso nem sempre é fácil, eles explicam:

Como as atitudes são aprendidas, deveria ser fácil modificar sua intensidade ou substituir uma atitude indesejável. No entanto, é mais difícil modificar as atitudes ou substituí-las do que aprendê-las. Como já vimos, uma vez desenvolvida, uma atitude se torna um aspecto integrante da personalidade de um indivíduo, e influi em todo o seu estilo e comportamento. Não é fácil modificar uma atitude porque se torna parte de uma rede que dá ordem à personalidade. As tentativas bem planejadas para modificar as atitudes freqüentemente conseguem apenas alterar o componente pensamento-crença, sem modificar os sentimentos e as tendências de reação, de forma que, com o tempo, a atitude pode facilmente voltar a seu estado anterior. As atitudes criadas em casa ou através de experiências iniciais em grupos são muito instrumentais para a formação de estruturas de redes de atitudes, e muito resistentes à modificação... As atitudes são muito resistentes à mudança se:

- A) foram aprendidas no início da vida;
- B) foram aprendidas por associação e também por transferência;
- C) ajudam na satisfação de necessidades;
- D) ficaram profundamente integradas na personalidade e no estilo de comportamento de uma pessoa.

Os psicólogos sociais compreendem que, para que as atitudes sejam substituídas ou tenham sua intensidade modificada, as alternativas devem ser apresentadas com muito cuidado...

Em nossa opinião, para mudar ou substituir uma atitude, precisamos trabalhar com os princípios de transferência, associação e satisfação de necessidade...

Os resultados até agora obtidos sugerem que há mais probabilidade de as atitudes serem transferidas através de contatos face a face e discussões de grupo do que através de aulas impessoais ou comunicações de massa...

Algumas pesquisas sugerem que, quanto mais merecedor de confiança e quanto mais atraente a pessoa que influencia, maior a probabilidade de que sua mensagem seja aceita e influencie as atitudes existentes... (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p. 123-125).

O trabalho com as atitudes é um trabalho delicado e que se requer planejamento. Entretanto é um trabalho importante a ser feito e que não deveria ser deixado de lado. Escolas que serão pólo em educação de surdos deveriam ser trabalhadas com os professores e funcionários para que a inclusão dos alunos surdos ocorra. Outro trabalho também importante que deveria ser feito é com as crianças ouvintes e surdas da escola, esse não é o tema dessa dissertação, mas como as crianças têm contato direto umas com as outras é vital que a escola e os gestores pensem em ações, pois as crianças surdas podem ser estigmatizadas e excluídas do convívio na escola, como também as crianças surdas podem desenvolver essas atitudes em relação às crianças ouvintes.

Feito essa breve consideração sobre o que é atitude e como estas se desenvolvem nas pessoas, posso agora iniciar a apresentação do meu estudo sobre as possíveis atitudes dos professores e funcionários em relação a libras e aos surdos. Entretanto mensurar as atitudes não é tarefa fácil, pois como Lamber e Lamber (1975) falam:

Como quase todas as pessoas apresentam descrições incompletas, superficiais e freqüentemente deformadas de suas atitudes, os psicólogos precisam ser extremamente inventivos pra inferir a existência e as características de uma atitude, a partir de informação freqüentemente camuflada a respeito dos pensamentos, dos sentimentos e das tendências para reação das pessoas (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p. 102).

Para a obtenção dos dados sobre atitude lingüística e para a partir desses tentar fazer uma possível mensuração optou-se pela realização de um teste de atitude lingüística e entrevista. Os detalhes sobre como foi planejado e executados os testes e as entrevistas se encontram em “O Estudo” no início dessa dissertação. Os testes e a transcrição das entrevistas se encontram nos anexos 3 e 4 no final da dissertação.

Um ponto importante para ser esclarecido aqui é que embora parte das questões aqui apresentadas foram obtidas a partir de questionários fechados, com respostas, às vezes simples, como sim, não e não sei ou com breves explicações a respostas aos “por quê?”, não estarei aqui afirmando categoricamente que tenho esses dados, que as porcentagens são essas e portanto as coisas ocorrem desta ou daquela forma. Os dados são importantes e relevantes, mas nos dão indicativos. Como já foi dito anteriormente, mensurar as atitudes é complicado, pois não temos como ter certeza do que realmente a pessoa pensa a real atitude que ela tomaria ou tomou frente a uma determinada situação com um questionário. Entretanto este nos pode dar indícios, uma vez que as atitudes são compartilhadas por um determinado grupo social.

6.1 AS ENTREVISTAS

Primeiramente irei analisar as entrevistas feitas. Essa entrevista conta com questões referentes aos surdos, sobre o contato que a pessoa tem com os surdos e questões sobre a libras. Três pessoas aceitaram me conceder uma entrevista. O vigia matutino e dois professores. Um professor que dá aula de 5ª a 8ª série e outro professor bilíngüe das turmas de série inicial em libras. Essas entrevistas estão transcritas no anexo 4. Farei alguns recortes das falas para a discussão sobre atitudes lingüísticas.

O S1, vigia da escola, tem pouco contato com os alunos surdos e para ele aprender a libras não é uma prioridade.

Uéslei: Tem vontade de aprender?

S1: Sim, né! Dizem que terá um curso aí, mas eu quero terminar o segundo grau ano que vem e eu não sei se vai dar para fazer o cursinho que vai ter à noite aí.

Nessa fala percebo que a libras não é prioridade para ele, pois ele não precisa realmente dominar a libras para a pouca interação que ele tem com os alunos. É uma língua dos surdos, não para ele. Um outro fator que dificulta ainda mais é o horário em que poderá ser oferecido o curso, no turno noturno, fora de seu horário de trabalho onde ele já planeja fazer outras atividades.

Aparentemente há uma tendência em ter uma atitude positiva em relação a libras e aos surdos, pois em suas respostas a libras possibilita a comunicação e o aprendizado.

Uéslei: E na língua de sinais, tu acha que dá para entender tudo na língua de sinais?

S1: Aprendendo, né! Tem que fazer um curso para aprender, se não...

Uéslei: Tu achas que um aluno surdo usando língua de sinais na aula, tu achas que ele consegue aprender bem, ou achas que falta?

S1: Acho que sim, né! Eles ficam brincando um com o outro, eles conversam, eu acho que eles aprendem.

Todavia um possível fator complicador para o aprendizado da libras é sua auto-recriminação em achar que não é capaz de aprender uma outra língua.

Uéslei: Gostaria de aprender alguma outra língua?

S1: Na verdade não, eu não dou jeito para a coisa. Aprender português já é difícil, português é difícil, não sou muito esperto para aula não.

...

Uéslei: Por que tu achas que é meio complicadinho [aprender a libras]¹⁹?

S1: é porque tem que lembrar os sinais, né! E fazer os sinais com as mão, é! Até eles mesmos, eu vejo que eles ficam pensando e depois eles fazem sinais, né! Se para eles é difícil, para mim também.

Dessa forma ele demonstra que não está realmente disposto ao aprendizado de uma nova língua. Primeiramente ele acha difícil aprender uma outra língua. Em segundo lugar há uma supervalorização do português, pois, embora seja nativo de português, a experiência escolar para ele não foi agradável, mostraram a ele que o português era difícil e que ele não conseguia aprendê-lo. Em conversa prévia a gravação da entrevista, obtive algumas informações sobre sua escolarização e que anotei em sua biografia lingüística.

Contato com línguas: no supletivo, fez inglês e anteriormente na escola fez espanhol. Entretanto só tirava zero, não aprendia nada, mas mesmo assim o professor o passava. Entrou na 6ª série no supletivo e saiu no 1º ano do ensino médio sem aprender nada.

A escolarização, aparentemente, minou sua credibilidade em si mesmo de sua capacidade de aprendizado. Possivelmente fechando as portas para tentativas de aprendizado de alguma outra língua e da libras.

¹⁹ O que está nos colchetes é para completar o sentido.

Embora aparentemente há um empecilho pessoal para o aprendizado da libras a sua visão é da necessidade de que as pessoas têm e podem aprender a libras. A presença de um instrutor surdo na escola colabora para essa construção. Sua presença pode estar tendo efeito por dois caminhos. O primeiro por se um surdo que é professor, conferindo assim, um *status* aos surdos e o segundo é por ministrar a libras enquanto disciplina. A libras tornou-se algo tão importante que é passível de ser ensinada na escola.

Uéslei: E tu acha que os alunos surdos, depois que crescem e vão trabalhar, tu acha que eles conseguem se integrar bem na sociedade, ou acha que eles têm dificuldade?

S1: Eu acho que sim. Tem até uma professora que é muda e surda aqui, né! Ela é casada e tudo, é professora e tudo, dá aula e tudo. Não tem porque o sujeito não se integrar.

...

Uéslei: Eu tu acha que aqui na escola eles têm que dá curso para os alunos e professores?

S1: Claro, tem que ter uma aula pra eles se comunicarem entre si, para não excluir eles. Vão pensar que é os mudo e surdo lá, não dá. Vão ter que andar por aí para a convivência, né! Acharia legar ter um aula de português, de matemática e de libras também, né! Eu acho que já tá tendo, acho que já tão cursando.

Essa foi a minha primeira entrevista e consegui levantar poucas informações, mas as considerações acima feitas podem se corroboradas com as respostas das outras entrevistas e questionários.

O professor S2, professor de 5ª a 8ª série, gostou de contar com um intérprete em sala de aula.

Uéslei: Já é o segundo ano trabalhando com surdos, então tem...

S2: Mas assim oh, da outra vez nós tivemos um aluno surdo, numa sala de aula, numa quinta série, mas não teve intérprete.

Uéslei: Não teve intérprete.

S2: Esse ano que começou com intérprete.

Uéslei: E esse que não teve intérprete, foi ano passado?

S2: Não, já faz... já faz uns 3 anos, 4 mais ou menos.

Uéslei: Tu achas que foi mais difícil sem intérprete?

S2: Foi, foi bem mais difícil.

Uéslei: Então a presença de intérprete te ajudou bastante.

S2: Aham! Bastante.

Em 2006, não foi a primeira turma com surdos que ele teve contato, ele já teve anteriormente uma aluna surda, mas sem intérprete e ele fala que foi muito difícil. A presença da intérprete em sala de aula possibilita, que mesmo que ele não saiba a libras,

ele consiga atingir seus alunos surdos, consegue estabelecer comunicação. Embora ele procure saber um pouco de libras, ele acha indispensável a presença de um intérprete.

Uéslei: Então gostastes de trabalhar junto com a intérprete.

S2: Hum, hum!

Uéslei: E como você vê esse trabalho do intérprete com o surdo?

S2: Do intérprete? [ISSO.]²⁰ Oh, a intérprete que faz esse trabalho aqui na escola, né, a P1²¹, ela é muito competente, assim, tem paciência, né. Ih... sempre faz todo o auxílio, tá sempre junto, e assim ah, né, ela conseguiu fazer com que a sala ficasse bem unida junto com os dois alunos, então tá bem gostoso de trabalhar.

O intérprete nessa sala é o meio com o qual ele consegue chegar no aluno surdo, também é o meio no qual a libras está sempre visível na sala de aula. Além disso, há uma preocupação de trabalhar em conjunto com o intérprete.

Ele também vê os surdos como tendo potencialidades e as dificuldades que enfrentam é similar a dos outros alunos, a diferença entre eles, fora a língua, não é destoante, seriam todos adolescente passando por uma fase da vida. Ele apresenta uma preocupação que eles vejam o que o intérprete está traduzindo, pois se não a olharem perdem a informação.

Uéslei: E os teus alunos surdos... tu tens dois alunos surdos, eles conseguiram aprender o seu conteúdo?

S2: Olha... A menina é... um pouco mais assim... é tudo assim... é tudo adolescente. Ela é parada, um pouco desligada, às vezes esquece alguma coisa, né. Eh... às vezes chega atrasada, assim. Mas a gente está sempre pegando no pé como pegamos no pé dos outros também, tudo igual né! Ih... o menino ele é muito... atento, sabe, bem... faz tudo, tudo que a gente pede ele faz, sempre ligadinho. Assim oh, a... a avaliação que faço entre os dois, ele consegue aprender melhor porque ele é mais ligado, mais concentrado. E ela tá assim... meio um pouquinho voando, sabe, mas...

Uéslei: Mas outros alunos, outros alunos também tem esse tipo de comportamento...

S2: Tem, tem... é o normal, estão na mesma idade, igual a mesma coisa.

Uéslei: É bom ter esse histórico porque...

S2: Mas é que, assim oh... Os outros porque são ouvintes a gente está sempre percebendo que eles estão ouvindo né! Tu tá falando e eles estão ouvindo. Mas como os dois não escutam a gente tem que estar mais atenta, assim, na frente deles falando com eles, falando mais de uma vez, até pra... pra a interprete te ouvir né [SIM], mais atenção e poder passar para eles. Ahn... a intérprete te ouvir, mais atenção e

²⁰ O que está em colchetes em caixa alta são inserções minhas durante a resposta do entrevistado durante a entrevista.

²¹ P1 é interprete nessa turma e professora no outro turno.

poder passar para eles. Ahn... e assim, às vezes a menina fica meio alheia, assim, se cansa...

S2 teve contato com várias línguas durante sua vida escolar, teve contato como francês, com o inglês e o espanhol. Também há uma disposição de ver como positivo o aprendizado de outra língua, pois em sua própria casa, pagou curso de inglês para suas duas filhas e o seu conjugue também fez curso de inglês. Aparentemente há uma maior disposição para o aprendizado da libras. Um fator que também pode estar influenciando é o compromisso que S2 tem com os alunos enquanto professor, a preocupação de que eles aprendam.

Uéslei: Então a gente vê... percebi que basicamente... como a maioria dos brasileiros você cresceu monolíngue em português. Ih... chegou a fazer algum cursinho... curso de língua de sinais?

S2: Eh... A escola aqui proporcionou a primeira capacitação da gente... foi... em... 2002, 2003 mais ou menos. Foi o primeiro ano. Aí teria a segunda fase que era... para assim... duas fases, mas foi dado apenas um período. E agora este ano é que a gente conversou com a P1 mesmo e aí ela conseguiu fazendo, assim... tentando... pra que um professor da escola técnica viesse pra fazer um curso pra gente. A gente fez um curso de libras este ano.

Uéslei: E você gostou de fazer o curso?

S2: Gostei, gostei...

Uéslei: Gostou...

S2: Aham...

Uéslei: Ih... O que tu acha assim da libras, sobre a língua?

S2: Ah, eu tenho uma inveja louca de ver a P1... as intérpretes... as pessoas... e mesmo os surdos né! [SIM]. Mecher, ele falando, dá vontade de fazer igual. Assim... de... de... ter a mesma competência né! Usar só sinais pra conversar com eles. Eu sinto muita inveja [RISOS].

Uéslei: E tu acha...

S2: Gostaria de fa... ser assim igual, porque aprendi bastante.

Uéslei: Tu acha que é uma língua fácil?

S2: Não é fácil, eu acho que não é fácil, pois são muitos sinais... muitos... muitos... Mas eu acho possível a gente aprender.

É importante que tenhamos em mente que embora haja disposição e vontade de aprender a libras e sobre educação de surdos, ele não se vê como dominando a libras a ponto de não precisar de um intérprete em sala de aula. Isso pode indicar que há uma disposição para se ter uma noção da libras, apenas para contatos breves, mas o domínio da língua não está dentro das possibilidades atuais.

Uéslei: E você acha que tem que aprender o... aprender o... a libras? Aprender bastante ou tu acha que...

S2: Não... eu acho que a gente sempre tem que ter um intérprete, pois algum vocábulos, alguns... a gente não consegue dominar, mas é... é bom a gente saber pelo menos um básico, né! Pra se comunicar com eles.

Essa atitude pode estar ocorrendo pela baixa valorização da libras no espaço escolar e na sociedade o que levaria a uma não obrigação em ter que dominar a libras, mesmo porque já há um profissional na sala que domina essa língua. Ou pela não disponibilidade de tempo e energia para o aprendizado dessa língua. Ou ainda, por um motivo aparentemente similar ao do S1, de achar que não é capaz de aprender e dominar uma língua, pois se o português já é difícil, ainda mais outras línguas. Embora ele teve contato com outras línguas e há um histórico familiar de aprendizado, ele não usa essas outras línguas, e nem as domina para comunicação.

Uéslei: eu fiz graduação de biologia e tive bastante [livros em português]²², mas algumas disciplinas tive que ler em inglês, sorte que tinha bastante figura e em biologia a gente consegue bastante figura para trabalhar e fica mais fácil. Mas o inglês que fizeste no ensino fundamental e médio, qual é a tua relação com o inglês, tu acha que conseguiu aprender o inglês ou foi muito rápido...

S2: é eu aprendi, por exemplo, as minhas filhas já paguei um cursinho particular para elas fazerem. Eh... elas fizeram todo o curso completo as duas, o meu conjugue também fez, assim, eh..., não converso assim, com elas em inglês, mas algumas palavras, algumas expressões, né, a gente até lembra [SIM], tipo boa tarde, assim. Mas vocabulário e dialogar, daí não, mas algumas palavrinhas a gente... [GOSTAVA?] Gostava, bastante...

Uéslei: Então hoje em dia tu não usa o inglês que tu aprendeu. Tu aprendeu, mas não é uma língua que tu usa.

S2: Não, não...

Portanto há uma aparente atitude positiva em relação ao aprendizado da libras, mas não a ponto de dominá-la pelos possíveis motivos acima citados.

A possibilidade de achar que não é possível aprender uma outra língua é citado por S2 em relação a outros professores que apresentam uma resistência em aprendê-la. Eles sabem apenas o básico, como o cumprimento.

²² Os colchetes com as palavras em caixa baixa são para completar o sentido dentro do contexto da entrevista. Os colchetes com as palavras em caixa alta, foram as minhas inserções durante a fala da entrevistada, estes se encontram na transcrição.

Uéslei: Ih... na escola como um geral, tu vês que a libras é uma língua presente na escola ou é uma língua que realmente é do aluno surdo que tá lá na sala de aula naquele momento. Ou é uma coisa que tu sente que a escola utiliza a libras como algo factual da escola.

S2: Eu acho que a maioria dos professores, das pessoas que trabalham na escola estão tentando eh.... adotar... ou... fazer algum gesto para chegar, fazer, usar, mas ainda vejo que é bem difícil. Tu ter aquele cotidiano... tu tá falando ali com o aluno e o surdo está ali e tu falar e usar a libras junto ao mesmo tempo [SIM] ainda tá di... tá começando...

Uéslei: Mas pelo menos os professores em geral conseguem cumprimentá-los?

S2: Isso sim... aham...

Uéslei: Eles tiveram pelo menos a preocupação de aprender a...

S2: A cumprimentar, isso sim... Só alguns mais resistentes “oh, eu não vou conseguir”, mas...

Uéslei: Tu acha que... ah... Rejeição não tem, e o que tem é de tu achar que tu não consegue...

S2: É... até que... é assim oh... ah.... Talvez... o... professor acha que é incompetência dele de não conseguir, não que seja errado, ou seja preconceito, não é que não queira fazer, ele... ele, tá difícil aprender.

Embora a professora ache que não irá dominar completamente a libras ela compreendeu e aparentemente aceitou que a libras é a primeira língua do surdo e o português é a segunda.

Uéslei: Ih... o que tu percebe dos alunos sobre o desenvolvimento... tu acha que a libras ajuda no desenvolvimento deles?

S2: Ajuda... ajuda... ajuda bastante né! Tem que ser a língua deles né! (risos)... Que na realidade é a língua deles né! O português é a segunda que eles vão entender...

A princípio, S2 ao trabalhar com os alunos surdos, tem o seu relacionamento com eles pautado nessa relação que eles têm com as duas línguas. Ele demonstra isso por levar em conta a atuação da intérprete e se preocupar que eles prestem atenção na tradução e por levar em conta o seu nível de leitura e de produção escrita em português.

S2: Mas é que, assim oh... Os outros porque são ouvintes a gente está sempre percebendo que eles estão ouvindo né! Tu tá falando e eles estão ouvindo. Mas como os dois não escutam a gente tem que estar mais atenta, assim, na frente deles falando com eles, falando mais de uma vez, até pra... pra a interprete te ouvir né [SIM], mas atenção e poder passar para eles. Ahn... a intérprete te ouvir, mais atenção e poder passar para eles. Ahn... e assim, às vezes a menina fica meio alheia, assim, se cansa...

Uéslei: Tu teve que mudar a tua dinâmica de aula, com os surdos, com a sua presença. A turma que teve surdos tem uma dinâmica diferente das outras?

S2: Não muito, assim oh... eu... é porque... eu até tava comentado com uma professora ali, eu costumo em todos os conteúdos usar três técnica, três estratégias né! [SIM]. Eh... sempre falar, né! Explicar o conteúdo. Escrever e tentar mostrar através de gravura através de um mapa, através de alguma coisa, desenho, quadro. Sempre tento usar essas três, porque se um pega mais pelo ver, outro mais pelo falar ou no escrever e outro pega mais no ver, né! Então eu sempre tento usar essas três. Ahn... O próprio conteúdo que eu uso, né! Às vezes a gente não tem na hora e traz no outro dia e tal. Ih... com eles eu continuei até reforçando mais, a mesma coisa que uso com os outros uso com eles também.

...

Uéslei: Então tá... Ih... a relação do aluno surdo com ele aprender o conteúdo, com a escrita, como que tu acha que é essa relação dele com a leitura.

S2: Assim oh... quando é... Quando eu faço uma leitura no livro, por exemplo, geografia, a intérprete vai traduzindo para ele o que a gente está lendo. [SIM]. Depois eu sempre explico e ela explica de novo para os alunos em termos mais fáceis mais adequados no vocabulário deles. Eh... quando eles escrevem, é um coisa assim oh... é até... que... eu também até passo meio desligado, e a intérprete vem, conversa ele escreveu assim porque a forma do surdo escrever não usa artigo né! Às vezes são palavrinhas assim, escreve uma coisa na frente aí você tem que interpretar, tem que interpretar... Pra o conteúdo de geografia eu levo em consideração no caso é o que ele entendeu. Né! Entendeu dali da leitura que ele fez, tá certo.

O professor S3 têm uma grande experiência em educação de surdos. O seu convívio de muitos anos com os surdos permitiu que ele tivesse contato com várias realidades. Também ele demonstrou ter uma atitude positiva em relação à libras, pois aceitou fazer mudanças no seu modo de ensinar e de lidar com essa língua e com os surdos. Essa atitude é demonstrada na preocupação que ele tem em procurar uma metodologia de ensino adequada aos surdos e por se aperceber e se preocupar com as diversas facetas que é trabalhar com uma língua, uma língua que ele não domina por completo.

Uéslei: Na escola que você trabalha aqui, este ano vocês tiveram alunos surdos, como é que foi o trabalho com os alunos surdos em sala de aula?

S3: Eu trabalhava com uma turma das primeiras séries do ensino fundamental, então procurava trabalhar com uma forma diferenciada da metodologia de ouvinte. Mas como eu sou ouvinte eu senti dificuldade, porque tinha hora que agente acabava trabalhando uma metodologia de ouvinte para ele, né! Então... é a primeira vez que estou trabalhando com uma turma bilíngüe, porque antes eu era professor de uma sala de recursos, né! E na turma bilíngüe você percebe tudo que envolve a língua, não é só trabalhar na língua de sinais, porque se você vai trabalhar com as atividades em língua de sinais, mas num contexto do português não funciona. Então eu senti

bastante dificuldade, eu aprendi muito assim, mas com muita dificuldade.

Uéslei: O que você está chamando de metodologia de ouvinte, assim?

S3: É porque tem coisa que... como é que eu vou explicar Uéslei, tem coisas que você só percebe no dia a dia, assim. Eh... O que a gente trabalha no dia a dia com o ouvinte em uma sala de aula regular, né! Eh... precisa de adaptações para o surdo, né! Agora sejam elas visuais, né! Então tem muita coisa que a gente trabalha na sala que a gente explica que a gente faz com eles que não fica registrado. [SIM]. E com o ouvinte a gente tem aquele costume de registrar tudo, de escrever tudo, né! E com o surdo não. A comunicação e a aprendizagem se dá com o contato visual, tá no visual. Então isso não aparece às vezes. Só com o tempo vai aparecer.

Por S3 estar numa turma em libras, teve a oportunidade de poder privilegiar a libras como a língua de instrução. Em vários momentos o ensino e o aprendizado na libras que era o mais importante, conhecimentos que não eram obrigados a passar pelo português, o que poderia dificultar, pois os alunos ainda não dominam essa língua. O professor optou por trabalhá-los apenas na libras valorizando-a.

Uéslei: Eh... Como foi o desenvolvimento dos surdos com o conteúdo?

S3: Ah... Eu, eu achei assim, que eles, nossa... Quando eu iniciei o ano, por exemplo, eles até tinham uma boa comunicação na libras, uma boa fluência entre eles, comigo. Mas assim, nos conteúdos... agora no final do ano eu percebi que quando a gente retoma algumas coisas, ou sai pro passeio, aquele conteúdo aparece que tu trabalhou, né! [SIM]. Eu lembro que trabalhei os meio de transporte, por exemplo, no passeio no aeroporto isso apareceu bastante, tudo o que eu tinha falado para eles. Na rua, quando a gente saía, como eles empregavam isso na vida, no dia a dia. Como isso acontecia na via, no dia a dia deles que a gente percebia que esse conteúdo tinha sido incorporado.

Uéslei: Então tua acha que eles...

S3: Eu acho que houve um avanço bem significativo de conteúdo, não estou falando de português escrito, né! [SIM]. Estou falando da aprendizagem mesmo.

Uéslei: O aprendizado que foi em libras.

S3: Isso.

O contato que S3 teve com as diversas línguas, principalmente nos últimos anos de pós-graduação, podem ter lhe dado uma outra visão do relacionamento que ele pode ter com as línguas. Ele passou de uma visão onde se achava que não era possível aprender outra língua, para outra onde se vê que é possível.

Uéslei: E tu já teve contato com outras línguas?

S3: Eu tive contato com outras línguas, na verdade, foi esse ano aqui na UFSC no seminário de interculturalidade, né! Eu fiquei assim

maravilhada. Primeiro no segundo semestre com os textos das disciplinas que era tudo em inglês. Até foi um desafio, pois eu nunca aprendi inglês. Eu sou do tempo que só tinha inglês no primeiro ano do ensino médio e depois eu fiz magistério, pedagogia e não tinha mais outra língua. Então a gente não foi ensinado a gostar de outra língua, né! Aprender outra língua, a gente não foi ensinado. E esse ano quando começou o semestre, o segundo semestre, os textos eram tudo em inglês, nossa! Que desespero que horrível. Mas ao mesmo tempo quebrou essa coisa de... desse bloqueio de aprender outra língua, né! De nem querer ver o inglês, por exemplo. E teve o seminário internacional de interculturalidade que teve em novembro é... muitas... teve mais de dezessete países. Então, falava-se muito o francês, né! Falava-se o inglês, não era tão fluente, mais o francês, o espanhol, né!, o italiano. Então tive contato porque o professor deixou os acadêmicos ir fazer companhia para esses de fora para ir almoçar. Então a gente tinha que estabelecer uma forma de comunicação entre eles. Então foi uma troca bem significativa. Eles aprenderam com nós, eu com eles, e quebrou isso. Agora eu sei que é possível a gente aprender uma outra língua.

Uéslei: Então tu gostastes da experiência que tu teve esse ano [2006]?

S3: É gostei. E o congresso... fora o TISLR que era totalmente em inglês...

...

Uéslei: Ih... lá com o kaingang tu quase não tem contato.

S3: Com a língua kaingang? [ISSO]. Com a língua kaingang estou em fase de aprendizagem também. Assim... eu sei algumas palavras soltas, alguns cumprimentos, assim... palavras soltas por enquanto.

A experiência desses professores no trabalho com os surdos possibilitou a ele vivenciar modificações nas políticas linguísticas, modificações do *status* da libras. O contato com surdos adultos acadêmicos possibilitou-lhe ver a libras realmente como língua.

Uéslei: E a língua de sinais teve contato quando?

S3: A língua de sinais eu tive contato em... 95. Quando começou... quando era aquele sinal isolado, sinal de cores... tudo isolado, né! Sinal de família, comunicação total, certo. Depois em 98 já começou a tomar uma outra forma, mas também não era visto como língua, ainda mais no interior. Não! Mas a gente fazia, tipo assim, interpretação, porque não tem intérprete no interior, a gente que sabia um pouquinho mais que os outros é que fazia. Na sessão cívica da escola, a gente que ficava lá num cantinho com o surdo. Fazia um resumo do que estava sendo falado lá e passava para eles. [SIM]. Via mais um pouquinho, fazia um resumo e passava para eles. Como se fosse um favor que a gente tivesse fazendo, não como se isso fosse visto como se fosse um trabalho teu, ou uma coisa importante para eles. Ou eles nem vinham para esta sessão, pois eles não entendiam nada mesmo. Então a língua não era vista como uma língua. Esse contato, aos poucos assim... A gente fazia eles fazerem desenhos, fazia sinais, gestos. Na verdade a gente chamava de gesto na época. E assim começou a tomar forma assim como língua foi a partir de 2002 para cá. Que daí assim, eu comecei a fazer alguns cursos e vendo ali os sinais como língua, né! Contato com outros surdos acadêmicos,

que a gente percebeu isso enquanto língua. Consegui aprender um pouco mais e eles também, pelo menos para se comunicarem entre eles.

No início a libras era chamada de gestos e não era vista como uma língua. O fato de aprendê-la como sinais isolados para objetos, sem aprender uma estrutura, sem formação de sentenças contribui para que se tenha a impressão de que não é uma língua, sendo apenas um código. Apenas, recentemente, em 2002 que se iniciou um trabalho mais sistemático com os professores sobre o uso da libras para o ensino e o esclarecimento de seu *status* lingüístico. Ela continua.

Uéslei: Então tá certo... ... Sobre a libras, falou que entraste em contato com a língua em 95 por meio da comunicação total. E o que você acha sobre a libras. Tu vê a libras assim...

S3: Hoje?

Uéslei: Naquela época, como que era, como que foi?

S3: Naquela época a gente fazia tudo isolado, né! A gente ensinava pra eles, mas... eh... Como é que eu vou dizer? Não era visto como língua, como gesto. Oh, você pode fazer fruta assim e assim, né! As frutas são assim e assim. Sinal da família é assim e assim. Tudo isolado, tudo isolado a gente via. Como se tivéssemos isolados. Não tinha nada contextualizado, nada de fluência, né! Ainda o principal era ensinar a falar.

Uéslei: E hoje em dia?

S3: Não! Hoje é totalmente diferente, né! A gente, principalmente aqui em Florianópolis, a gente vê nos ponto de ônibus em tudo quanto é lugar. A fluência na língua de sinais agora é... Nossa! A gente vê com os alunos lá do interior, como eles começaram e como eles estão agora com essa comunicação estabelecida. Agora a aprendizagem mudou, como o brilho dos olhos deles mudaram, como a postura do corpo mudou, como tudo. Tudo mudou na vida deles, porque era comunicação que eles não tinham. Agora eu vejo a língua de sinais como a língua de comunicação, língua de interação entre eles, entre o mundo.

Uéslei: Então tu notou diferença entre os alunos.

S3: Claro! Meu Deus!

Uéslei: Muito melhor agora!

S3: Muito melhor, simplesmente não tem como comparar.

Com a mudança da política e a possibilidade de usar a libras permitiu a S3 notar diferença nos seus alunos, melhora no aprendizado e pelo que S3 relata que “o brilho dos olhos deles mudaram” por ter havido um aumento na auto-estima dos alunos. Ele viu toda uma alteração de modelo de ensino, notando uma melhora no desenvolvimento dos seus alunos. Essa experiência positiva é uma das peças que molda nossas atitudes, algo prazeroso fica marcado e molda a atitude dele. Similar a experiência de S2, que atuou uma vez com uma aluna surda sem a presença de um intérprete e viu-se numa situação difícil, com dificuldades de comunicação e de aprendizado por parte do aluno.

E nesse último ano onde teve novamente alunos surdos com a presença de intérprete de libras na sala, o que facilitou a comunicação e o aprendizado dos alunos, o que tornou o trabalho “gostoso”. Esses acontecimentos possibilitam a formação de atitudes positivas em relação a libras e aos alunos surdos.

Em conversas com alguns profissionais que trabalham a anos com surdos percebi que muitos deles falam que os surdos têm muita dificuldade de aprendizado. Muito se dizia que era o surdo que era incapaz e se acusava os sinais por isso. As experiências vividas por esses professores são evidência de que essas informações são infundadas. O que faltava era comunicação, o acesso a uma língua e o reconhecimento por parte dos gestores que a libras possibilita um aprendizado adequado para os alunos surdos.

Um detalhe que S3 deu que é interessante e bate com uma informação dada por S1. Ele teve contato com surdos universitários e esse contato é que possibilitou a confirmação de que a libras era realmente uma língua. De forma similar, para o S1 a presença do professor surdo na escola possibilitou a ele entender que os surdos têm condição de aprender e que com a libras isso é possível. Isso pode indicar que a presença de um adulto surdo, que teve a oportunidade de se escolarizar e obteve “sucesso” contribui para a formação das atitudes em relação à libras e aos surdos. Um comentário que a S3 fez sobre a presença do professor surdo na escola reforça essa idéia.

Uéslei: E tu acha que a presença P2, é P2 que é instrutor?

S3: É P2.

Uéslei: Mudou a presença do instrutor dentro da escola?

S3: Mudou, eu acho que mudou. A questão da língua de sinais ser vista como uma disciplina, e ele ainda trabalhar toda semana uma disciplina nas aulas do regular, sem ter aluno na turma, né! Isso mudou, despertou a curiosidade, despertou a vontade de aprender de se comunicar, então, a gente via constantemente os ouvintes estabelecendo comunicação, chamando os alunos para brincar. E falando mesmo, se comunicando mesmo na língua de sinais.

Com essas entrevistas nota-se que a presença de um surdo enquanto profissional atuante na instituição pode contribuir para a revisão dos pré-conceitos que se tem sobre os surdos e a libras. Os estereótipos podem ser reformulados. De um grupo de pessoas que não apresentam capacidade, para um grupo de pessoas que são diferentes, mas são capazes. Também a institucionalização da libras enquanto disciplina confere um outro

status a ela, deixa de ser apenas gestos para ser uma língua de um grupo, de um povo. A presença de um intérprete em sala de aula também contribui para a modificação dos estereótipos, pois uma vez que há a possibilidade de comunicação consegue-se ver a pessoa como um sujeito produtor de significados, um sujeito que têm suas particularidades e individualidades. As modificações dos estereótipos e das atitudes podem ocorrer com o passar dos anos, no contato contínuo que se tem com os surdos, como ocorreu com S3. Entretanto, quando se planeja a implantação de uma escola pólo não é prudente esperar mais de 10 anos para que os professores venham a entender a libras como língua e para se valerem dela como língua de instrução. Faz-se necessário a implantação de capacitação, ministradas preferencialmente por surdos, pois estas contribuem para que os professores e funcionários das escolas possam rever seus estereótipos e os levarem a realizar as mudanças em suas atitudes em relação à libras e aos alunos surdos.

6.2 OS TESTES DE ATITUDE LINGÜÍSTICA

Agora irei analisar os testes de atitude lingüística realizados. Treze pessoas de três escolas pólo colaboraram com esse estudo e responderam aos questionários. Três responderam a primeira versão do questionário que apresentava dois vídeos em libras e outras dez respondera à segunda versão onde não havia mais vídeos a serem vistos. Os questionários de 1 a 3 são da Escola 01, os questionários de 04 a 09 são da Escola 02 e os questionários 10 a 13 são da Escola 03. As escolas 01 e 02 possuem turmas em libras nas séries iniciais do ensino fundamentas e surdos em turmas mistas nas outras séries de escolarização. Estas duas escolas também contam com a presença de um professor surdo. A escola 03 não possui turmas em libras e nem professor surdo. O número das questões nos dois questionário é levemente diferente, mas para ter um número maior de questões respondidas, nas perguntas que são iguais nos dois questionários procurarei analisá-las em conjunto. A forma como foi aplicado o questionário e a questão da mudança ocorrida estão explicadas, como já mencionado, nas páginas 7 a 10 e os questionários se encontram no anexo 3.

Parte das questões procuravam verificar se os mitos referentes às línguas de sinais, expostos por Quadros & Karnopp (2004) ainda persistem, ou se o contato com os

surdos e as capacitações que os professores tiveram conseguiram esclarecer os mitos a esses educadores.

A primeira pergunta do questionário 1 levou os entrevistados a analisarem a tradução realizada, este não era o objetivo que eu propunha para esta questão, pois dois dos três entrevistados não dominam a libras e eu esperava que a maioria dos professores que respondessem a este questionário não dominassem a libras. A questão é:

- *Você acha que o que está em libras explica a mesma coisa que no texto?*

O intuito era para ver se eles aceitariam a opção de se ter um texto bíblico, que no senso comum é complexo e altamente abstrato, ser possível traduzir para a libras. Nesta questão estava envolvido o mito de que as línguas de sinais são línguas sem abstração. Pelas respostas obtidas houve a aceitação de tradução, pois houve 2 respostas “sim” e a resposta “não” foi no intuito de dizer que a tradução não era correspondente. Pode-se pensar que indiretamente os entrevistados aceitaram que a libras apresenta abstração, entretanto não tenho como confirmar isso com as respostas obtidas.

Quadros e Karnopp (2004) falam que há um mito, o mito 1, de que “a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos”. Para avaliar a existência desse mito entre os professores, ou se eles consideram a libras como uma língua foi elaborada, além da questão 1 acima descrita, que obteve resposta duvidosa, foram elaboradas outras questões como a segunda pergunta do questionário 1²³. A questão é:

- *Ao ver a libras, ela se parece com: gesticulação ____; pantomima ____; uma linguagem ____; uma língua ____; expressão corporal ____.* Por quê?

Das treze respostas, dez disseram que a libras é uma língua, das justificativas tem-se:

“Porque é possível se comunicar através dela” – 4²⁴.

“É uma língua como outra qualquer, com gramática própria” – 5.

“É uma língua na qual eu aprendo ensino me comunico e interajo com outras pessoas” – 6.

“É a maneira de comunicação dos surdos, dos ouvintes é o português” – 1.

“A libras é igual ao português, inglês, etc. É uma forma de comunicação e entendimento” – 10.

“Porque transmite uma mensagem e uma idéia de forma clara e inteligível para quem a conhece” – 13.

²³ Correspondendo a primeira pergunta do questionário 2.

²⁴ O ‘4’ refere-se a entrevista quatro que está no anexo 3.

Das dez respostas da libras como língua, duas foram de que ela também se parece com uma expressão corporal, eles justificaram:

“Coloco expressão corporal devido ao entendimento sobre o que se fala (sinais) e língua pela sequência dos sinais” – 2.

“Estabelece uma comunicação colocando o texto de forma clara e estruturada na língua” – 3.

Com a alta incidência de que a libras é uma língua pode-se perceber que o primeiro mito mencionado por Quadros e Karnopp (2004) está sendo esclarecido e está havendo uma modificação de postura, por estes professores, frente à libras. Entretanto nem todas as pessoas concordam de que a libras é uma língua, pois três não a viram como uma língua. Dois disseram que ela era uma linguagem, possivelmente querendo referir-se a libras como uma forma de comunicação, que foram os entrevistados 4 e 12. Um respondeu que a libras é uma gesticulação, o entrevistado 11. Eles justificaram:

“Porque é possível se comunicar através dela” – 4.

“É a linguagem usada pelos surdos para se comunicarem” – 12.

“Pelo movimento das mãos” – 11.

O interessante notar que na escola 01, onde os professores tiveram mais oportunidades de capacitação e cursos de libras, todos os entrevistados sabem que a libras é uma língua, embora não tenham tudo esclarecido. Já na escola 03, onde não houve nenhuma capacitação do corpo docente, dois dos quatro professores não reconhecem a libras como língua. Este pode ser um indicativo que para a compreensão da libras como língua é necessário a Secretaria de Educação promover capacitações ou de estimular as escolas a procurarem mostrando-as como e onde procurar.

Outras duas questões buscam se aprofundar sobre os conceitos que os entrevistados tinham sobre a libras. Esses conceitos estão diretamente relacionados a outros dois mitos que envolvem as línguas de sinais, estes seriam:

- Mito 3: Haveria uma falha na organização gramática da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- Mito 4: A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. (QUADROS & KARNOPO, 2004).

A primeira destas perguntas é a questão 3²⁵:

²⁵ No questionário 2 é a pergunta 2.

- *Na sua percepção, achas que com a língua de sinais é possível expressar conceitos abstratos? Sim __; Não __; Por quê?*

Nesta pergunta onze entrevistados disseram que a libras podia expressar conceitos abstratos, as justificativas foram:

- “Levando em consideração também a expressão facial e corporal” – 1.
 “Porque tem sinais próprios e quando não, a expressão utilizada para definir tais conceitos faz-se entender” – 2.
 “Existe os sinônimos, os exemplos que podem ser detalhados. Os sinais na própria língua que representam o significado seja ele abstrato ou não” – 3.
 “Porque como é uma linguagem, considero que mesmo que seja difícil, seja possível” – 4.
 “Quando observamos a comunidade surda se comunicando entre seus membros, percebemos que ela é eficaz no seu processo de comunicação na abstração de conceitos” – 5.
 “Pois igual a língua portuguesa, a língua de sinais pode ser abstrata” – 6.
 “Alegria, amor, raiva, etc. Expressa-se com sinais, expressão facial e intimidade nos movimentos e sinais” – 8.
 “Depende do conhecimento e da forma de quem vai explicar” – 9.
 “Porque qualquer pessoa tem sentimentos, e o mesmo é abstrato, e é muito fácil de perceber mesmo com os sinais” – 10.
 “Se é uma linguagem o abstrato também poderá ter o seu sinal” – 12.
 “As idéias podem ser transmitidas” – 13.

A outra pergunta que se aprofunda sobre os conceitos que os entrevistados tinham sobre a libras é:

- *A língua de sinais apresenta uma gramática, uma estrutura? Sim __; Não __; Por quê?*

Na segunda questão dez entrevistados concordaram que libras tem uma gramática, tem uma estrutura. As justificativas foram:

- “Porque ela se diferencia de outras devido suas características como por exemplo, o modo de expressar o tema, conceitos e pensamentos” – 2.
 “Uma gramática com estrutura própria – com pontos de articulação, configurações, parte do espaço visual...” – 3.
 “Eu acho que sim, por exemplo, eles possuem um alfabeto” – 4.
 “Já foram feitas várias pesquisas e constataram que é uma língua que possui estrutura gramatical própria” – 5.
 “Para poder orientar a língua” – 7.
 “Divide-se em classificador, sinais semelhantes, outros” – 8.
 “Porque é igual a forma como se ensina para os ditos “normais”. A leitura, os livros e os textos são os mesmos” – 9.
 “Porque tanto como o português é necessário ser aprendido e repassado, é conhecimento” – 10.
 “Cada sinal ou gesto representa uma idéia a ser transmitida” – 13.
 O entrevistado ‘6’ não justificou.

Com o grande número de respostas ‘sim’ a estas perguntas, aparentemente poder-se-ia dizer que há um elevado grau de aceitação da libras e do seu reconhecimento como uma língua plena. Entretanto as justificativas apresentadas mostram que a discursividade de que lhes é apresentada de que a libras é uma língua foi assimilada, mas não se há uma certeza sobre isso e há informações equivocadas sobre a natureza da libras e de como é a estrutura desta. O entrevistado ‘4’ mostra ter um bom conhecimento sobre os surdos e sobre sua língua, entretanto os demais carecem de informação adequada. Isso pode estar evidenciando a carência de capacitação para os professores por parte da Secretaria de Educação do Estado. A importância dos professores compreenderem que a libras é uma língua plenamente desenvolvida, capaz de comunicar qualquer assunto e que é tão abstrata quanto o português pode influir diretamente na relação que ele desenvolve com os alunos surdos. Pois se ele tem dúvida que com a libras se é capaz de ensinar os conteúdos escolares, ele pensará que seu aluno não tem condições de aprender. As atitudes resultantes podem ser variadas, como o de pensar que não se deve apoiar o uso da libras como meio de instrução, o de achar que o fracasso do aluno surdo é devido a alguma incapacidade dele ou da libras que é limitada. Os entrevistados 7 e 11 disseram que não era possível expressar conceitos abstratos com a libras, pois “é limitada e superficial” e “porque eles [os surdos] precisam visualizar para ter um melhor entendimento”. Também os entrevistados 01, 11 e 12 disseram que a libras não possui uma gramática. Eles justificaram:

“Depende muito da interpretação das partes para chegar no todo” – 1.

“Não sei, acredito que não” – 11.

“Como ouvinte acho que estrutura gramatical não existe na língua de sinais” – 12.

Essas falas evidenciam que a falta de conhecimento sobre a libras e sobre a educação dos surdos e da sua realidade pode fazer com que os professores continuem com conceitos equivocados ou que os desenvolvam durante a sua relação com os alunos surdos. Dessa forma pode-se pensar que o fracasso é de responsabilidade do aluno ou da libras. Sendo assim o professor poderia pensar que não há o que se fazer, pode-se desenvolver uma atitude de passividade. Na experiência que tive em contato com alguns professores que compreenderam o *status* lingüístico da libras quando eles se deparavam com algum fracasso do aluno surdo eles procuravam meios de poder melhorar, alternativas educativas, melhorar sua língua de sinais, apresentavam uma atitude pró ativa.

A pergunta 5²⁶ foi elaborada em conexão com o mito 4, acima citado, a pergunta 5 é:

- *O que achas que expressa melhor uma mensagem, o português ou a libras? Português __; Libras __; Por quê?*

As respostas obtidas foram a partir do ponto de vista do entrevistado, para a maioria, ambas as línguas expressam muito bem uma mensagem, dependendo se é surdo ou se é ouvinte, isto é, se sabe libras ou se sabe português. Ou disseram que é o português para eles, pois não dominam a libras. Apenas o entrevistado 7 apresentou uma preferência em dizer que é o português que expressa melhor uma mensagem por se uma língua “muito mais ampla”. O entrevistado 11, que não vê a libras como uma língua não respondeu a esta pergunta. Com o enfoque dado a esta pergunta pelos entrevistados, não há como afirmar que eles acham a libras inferior ao português ou no mesmo *status*, há um indicativo de que a maioria considera a libras apta para a comunicação para quem a sabe, mas pode haver uma estigmatização por defini-la como uma língua do surdo, que apenas eles a entendem e que não seria uma língua para os ouvintes. É uma possibilidade que deveria ser melhor investigada.

A sexta²⁷ pergunta tinha o intuito de verificar o segundo mito que envolve as línguas de sinais que seria de que “haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas” (QUADROS & KARNOPP, 2004). Entretanto não fui feliz na elaboração desta questão. A pergunta feita foi:

- O que você sabe sobre a origem da libras?

Com esta pergunta obtive na maioria das respostas a localização da “criação” da libras, que seria na França. Outros responderam que ela se originou dos surdos e outros não sabiam. Com esta questão não obtive nenhuma informação sobre atitudes, apenas dá para inferir que alguns atribuem o surgimento desta língua na França que poderiam pensar que as duas línguas de sinais são iguais. Outros por pensarem que ela se origina do surdos também poderiam pensar que é apenas uma língua sinais, mas não há base para se ter certeza sobre isso. Um curso de libras e sobre educação se surdos poderia sanar essa dúvida dos professores.

²⁶ No questionário 2 é a pergunta 4.

²⁷ No questionário 2 é a pergunta 5.

A pergunta 7²⁸ se baseava no mito 6 “as línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem”. (QUADROS & KARNOPP, 2004). A pergunta feita era:

- *Comparando a libras com o português no processamento do cérebro, achas que o cérebro processa mais facilmente a libras ou o português? Libras __; Português __; Por quê?*

De maneira similar, a pergunta 5 a maioria das respostas foram baseados nas experiências dos entrevistados e de que eles não dominam a libras. Para muitos a libras é melhor processada pelo surdo e o português pelo ouvinte. Com essa pergunta não consegui avaliar se o mito 6 foi desconstruído. Uma possibilidade é que os professores desconhecem a especialização cerebral da linguagem e de outros processos. Todavia muitos possivelmente comparam o processamento das línguas como sendo iguais. Entretanto, da mesma forma com na questão 5 foi detectado uma possível estigmatização da libras como sendo uma coisa do surdo, é ele quem a entende, pode-se da mesma forma ser notada esta possibilidade de interpretação nesta pergunta. Além da possibilidade acima discutida há algumas respostas interessantes que possibilita fazer algumas considerações, as respostas são:

Libras, porque “concilia-se mais rapidamente com o sinal – relação com o objeto” – 2.

Português, porque “não sei explicar porque, mas percebo que os meus alunos surdos têm mais dificuldade” – 4.

Português, “porque é pela fala que iniciamos a aprendizagem” – 10.

Por trás da fala do entrevistado 2, está o pensamento de que a libras é uma língua concreta, que ela seria uma imitação dos objetos a sua volta, tendo assim uma relação com o mito x de que a libras é uma língua concreta que não apresenta abstração. Embora esse entrevistado na questão 3 havia dito que a libras apresenta abstrações em sua justificativa ele tinha dito “porque tem sinais próprios e quando não, a expressão utilizada para definir tais conceitos faz-se entender”. Possivelmente esse professor não tem bem claro o que seria abstração numa língua e de como ela se produz na libras. O interessante é que esse professor diz na pergunta 18 que sabe libras, embora em nível regular. Isso pode levar a se pensar que o aprendizado de conceitos abstratos, que não possuem uma referência visual é complicado, podendo-se dizer que a incapacidade é do

²⁸ No questionário 2 é a sexta pergunta.

aluno surdo ou da libras que teria uma relação direta com objetos. O entrevistado 4 já está afirmando que os alunos dele apresentam dificuldades de aprendizado por estar julgando que a libras é de processamento mental mais difícil, que não daria de compreender os assuntos tão facilmente como se é feito com o português. Isso vai ao encontro com o acima discutido. Todavia é a afirmação do entrevistado 10 que mais me preocupa, pois ao dizer que é “pela fala que iniciamos a aprendizagem” está-se perpetuando a filosofia aristotélica que a língua e a compreensão do mundo que o rodeia só é possível com a fala oral, através do som. Assim os surdos não aprenderiam e novamente todo e qualquer insucesso do aprendizado seria por causa da libras ou da surdez. Também esse tipo de pensamento é o que impulsiona a visão oralista de que os surdos têm que aprender a fala oral e devem ser submetido ao tratamento da terapia da fala com o acompanhamento fonoaudiológico.

A partir da pergunta 8 as questões não são mais voltadas para os mitos que envolvem a libras. Elas se direcionam sobre a proficiência nas línguas, sobre as atitudes lingüística e em relação ao aluno surdo. A pergunta 8 é exclusiva do questionário 1, pois era feita com a visualização de um vídeo em libras. O intuito era para ver se os entrevistados conseguiam entender o que o era dito em libras por V.B. Ele explanava sobre o seu trabalho, ele é soldador em uma empresa que monta ônibus. Os três entrevistados não conseguiram identificar o que V. B. estava sinalizando, um palpitou que ele seria um carcereiro, outro que seria um operário que trabalharia sentado, embora ele tenha dito que trabalhasse em pé. Os três entrevistados disseram que sabem libras, em níveis de proficiência pouco, regular e média. Essa questão apenas traz o nível de conhecimento da libras destes entrevistados.

A questão 9²⁹ pergunta se é fácil entender a libras. Dos treze entrevistados oito responderam que não é fácil entender a libras. As justificativas foram:

“São muitos sinais” – 1.

“respondo não, porque a LIBRAS como outra língua precisa de conhecimento e da prática. Por exemplo: o sujeito pode saber os sinais, mas não consegue desenvolver um diálogo. Também a mesma coisa com o alemão por exemplo, saber palavras não é o suficiente” – 2.

“Porque sem o contato é difícil. Têm sinais próprios de cada um numa conversa, é preciso compreender o contexto” – 3.

“Porque não sei usá-la” – 4.

²⁹ No questionário 2 é a pergunta 7.

“Uma pessoa que tem contato com esta língua depois de adulto sendo esta pessoa ouvinte não é nada fácil. Já para o surdo parece tão natural” – 7.

“Acho difícil. Os meus dedos não são ágeis. Os movimentos são parecidos e difíceis de memorizar” – 9.

“Desde que haja preparação” – 11.

“Por desconhecê-la” – 13.

As respostas dadas sobre a dificuldade de se entender a libras é porque os professores a acham com muitas características e que ela seria muito complexa, sendo que eles não a dominam. As cinco pessoas que disseram que a libras é de fácil entendimento justificaram o seguinte:

Depende, pois “para nós ouvintes que não somos usuários da língua, mas que de uma aprendem os fazendo cursos de libras dependendo da situação às vezes se torna difícil, mas com certeza conseguimos nos comunicar” – 5.

“Desde que se tenha contato e prática” – 7.

“Que sinalização é muito fácil e (finta³⁰) com a LS, então sempre tem um entendimento da mensagem” – 8.

O entrevistado 10 não justificou.

“Mas precisa estudar, fazer cursos, é relativamente fácil” – 12.

Destes cinco os entrevistados 5, 7 e 12 disseram que a libras é fácil desde que se aprenda, que e tenha contato com os surdos sinalizadores. Motivo similar pelo qual a maioria dos primeiros disseram que ela seria difícil. Assim para a maioria a libras para ser entendida precisa aprendê-la e praticá-la.

A pergunta 10³¹ incide diretamente sobre uma atitude lingüística, é sobre se eles gostam ou não gostam da libras. Todos responderam que gostam da libras, as justificativas foram:

“Gostaria de aprender mais para facilitar a comunicação com os surdos” – 1.

“Porque consigo desenvolver uma comunicação com pessoa que até então (sem a Libras) não conseguiria” – 2.

“Adoro libras, mas tenho dificuldade na interpretação quando visualizo no vídeo, ou fazer oralmente. Gosto para possibilitar comunicação informal” – 3.

“Acho interessante e muito necessário” – 4.

“É uma língua fascinante que desperta muito interesse para nós ouvintes” – 5.

“Foi um caminho que encontrei como professora para melhor explicar minhas aulas” – 6.

“Acho interessante e uma solução para pessoas com deficiência auditiva” – 7.

O entrevistado 8 não justificou.

³⁰ Palavra não decifrada, as letras foram adivinhadas em comparação com as letras das outras palavras da resposta.

³¹ No questionário 2 é a pergunta 8.

“Porque é mais uma maneira de se comunicar. Acho interessante” – 9.
 “É uma forma de interação, é conhecimento” – 10.
 “Acho interessante o meio de comunicação” – 11.
 “Sim, pois estou trabalhando com surdos” – 12.
 “Permite às pessoas com deficiência na fala a oportunidade de se comunicar” – 13.

Com estas respostas observa-se que alguns gostam da libras por se uma forma de comunicação, outros porque os possibilitou a conseguir dar aula para os seus alunos e ainda outros por permitir que os deficientes tenham uma oportunidade de comunicação. Nestas falas continuamente se observa que a libras é vista como sendo do surdo e que ela está ligada à deficiência. Isso pode indicar que quando se oportunizar atividades de capacitação para os professores que trabalham com surdos é de também ter que trabalhar com o estigma da deficiência e procurar mostrar que os surdos não se definem em termos audiológicos, mas sim como um grupo cultural, como um povo que se vale de uma língua na modalidade viso-espacial.

A pergunta 11³² incide sobre o aluno surdo e buscava ter relação com questões 3 e 5. Nessa pergunta se questiona se os alunos surdos que usam libras conseguem aprender normalmente? Era para responder ‘sim’, ‘não’ e ‘por quê?’. A relação com as outras duas questões seria a de que se a libras consegue exprimir conceitos abstratos, os alunos aprenderiam os conteúdos abstratos, se ela não pudesse exprimir os conceitos abstratos, os alunos surdos teriam dificuldades de aprendizado. Também dependendo de qual língua os professores achassem que expressasse melhor uma mensagem teria que influir nesta resposta, pois se na libras há dificuldades de expressar um conteúdo os alunos teriam dificuldades de aprendizado.

Nove entrevistados disseram que os alunos surdos aprendem normalmente, as justificativas dadas foram:

“Dependem das metodologias usadas, que devem ser mais visuais” – 1.
 “Porque os alunos surdos precisam de um tempo maior para desenvolver a escrita. O ambiente em uma sala de libras em minha opinião é normal, o aprendizado ocorre normalmente” – 11.
 “desde que tenham acesso desde cedo, recursos visuais, experiências didáticas. Possibilidades de trocas e estabelecer comunicação na língua deles” – 3.
 “Porque graças aos intérpretes eles conseguem levar uma vida normal e principalmente às aulas” – 4.
 “Se tiverem professores especializados ou intérpretes em sala” – 5.
 “Pois as mensagens parece processar com mais rapidez” – 6.

³² No questionário 2 é a pergunta 9.

“Possuem alguns problemas, mas não vejo dificuldade em aprender”

– 7.

“Porque depende do interesse de cada um, da interação da família...”

– 9.

“Eles são surdos! Não têm problemas mentais!” – 10.

Os motivos são muitos variados, alguns vêem a necessidade de materiais didáticos específicos, outros observam que seus alunos surdos têm um ritmo mais lento que os alunos ouvintes, etc. Mas todos os nove parecem concordar que os alunos surdos aprendem. Os quatro professores que disseram que os alunos surdos não aprendem normalmente justificaram:

“Realmente não tenho contato com outros surdos – falo de crianças”

– 8.

“Não conseguem formular frases e o processo é mais lento. Deveria haver uma sala adequada a realidade deles e com professores com formação em libras” – 11.

“Como desconheço muitos sinais preciso de uma intérprete” – 12.

“Muitos não conseguem acompanhar a exposição das aulas e o professor não foi preparado para este fim” – 13.

Há algumas questões que merecem ser discutidas aqui, primeiramente a entrevistada 8 está falando de crianças em séries iniciais do ensino fundamental. Muitas das crianças surdas chegam na escola com atraso na aquisição da linguagem e não possuem uma comunicação significativa com os pais e familiares em casa. Se este for o caso, realmente se precisará fazer um trabalho diferenciado com as crianças surdas. Entretanto sendo este o problema, não é a libras ou o surdo que é incapaz, mas sim a condição adversa a qual essa criança foi submetida. A escola tem um padrão de desenvolvimento que a criança deveria chegar, se esta não corresponder a este padrão há a necessidade de atividades educativas adequadas para estimular o desenvolvimento destas.

No caso do entrevistado 11, há uma expectativa de que os alunos surdos tivessem que dominar completamente o português escrito. Entretanto a realidade educacional a qual os alunos surdos estão submetidos hoje não possibilita que eles consigam adquirir e dominar o português escrito. Uma disciplina que poderia contribuir e muito seria a disciplina de português como segunda língua para esses alunos surdos. Entretanto esta disciplina não é oferecida, pois a disciplina de português que se tem nas escolas visa o desenvolvimento de uma metalinguagem para a análise do português e promovem o desenvolvimento de habilidades paralingüísticas nos falantes nativos. Também a nova proposta de Educação para surdos no Estado de Santa Catarina é

recente e ainda se encontram reflexos do antigo modelo oralista de ensino na educação dos jovens surdos de hoje. Uma possível consequência disto é o que o entrevistado 13 constatou, que os alunos surdos “não conseguem acompanhar as aulas”. Existe outros motivos para essa dificuldades, além de uma possível carência de conhecimento que deveria ter sido embasado nos anos anteriores, há a possibilidade do aluno não ter acesso a informação além do espaço escolar, por não estar alfabetizado em português escrito e não ter interlocutores de libras em outros espaços. Há também a possibilidade da qualidade da interpretação a que esse alunos estão sendo submetidos. Se o intérprete não tiver um excelente domínio da libras e não compreender os conteúdos que os professores estão ministrando isso com certeza trará sérios prejuízos no acesso a informação que os alunos surdos estão tendo. Essas são algumas das possibilidades dos fatores que podem estar interferindo no aprendizados dos alunos surdos que os professores estão detectando. O adequado seria analisar quais são os fatores e procurar saná-los. O interessante é notar que três dos quatros professores da escola 03 disseram que os alunos surdos não aprendem normalmente. Novamente o fato de que nesta escola não foi realizada nenhuma capacitação pode estar interferindo na maneira como os professores percebem os alunos surdos e como se relacionam com eles e com a libras.

As perguntas 12 a 16³³ são questões mais relacionadas a educação dos surdos e foram formuladas para que as questões referentes as atitudes lingüísticas não ficassem tão diretamente apresentadas, deixando transparecer que esse era o objetivo primário deste estudo. Essas questões estão indiretamente contempladas nas questões anteriormente abordadas e nas abordas à frente. No questionário 1 as perguntas 20 e 21 perguntavam se a libras e o português são línguas bonitas. Os três professores responderam que ambas eram bonitas, pois eram línguas de um povo. No questionário 2 essa pergunta foi alterada. As perguntas 18 e 19 do questionário 2 são:

- 18 – *A libras é uma língua valiosa, interessante e necessária?*
- 19 – *O português é uma língua valiosa, interessante e necessária?*

Essa alteração se deu através da leitura que fiz de um trabalho em andamento sobre atitudes lingüísticas sobre o espanhol numa região de fronteira no Acre, esse estudo é de autoria de Milton Francisco. As perguntas 21 a 27 do segundo questionário também foram baseados nesse trabalho que está em andamento.

³³ No questionário 2 são as perguntas de 10 a 14.

Com relação às questões 18 e 19 todos responderam que as línguas são valiosas, interessantes e necessárias. As justificativas que me interessam são as da pergunta 18, elas foram:

- “Porque é através dela que eles podem se comunicar” – 4.
- “Porque somos uma sociedade de múltiplas culturas” – 5.
- “Sim, pois vivemos em comunidade e por isso precisamos de uma língua” – 6.
- “Porque ajuda a comunidade com deficiência auditiva” – 7.
- “É uma língua e toda língua é importante para a difusão da cultura dos sujeitos que ela representa” – 8.
- “Acho que é importante para os surdos e quem convive com eles” – 9.
- “Sim” – 10.
- “Para que haja maior comunicação entre não ouvintes e/ou ouvintes” – 11.
- “Pelo número de surdos, pela educação inclusiva é muito importante a linguagem de sinais (libras)” – 12.
- “Proporciona aos surdos a oportunidade ao não isolamento” – 13.

Nestas falas pode-se ver que a libras é vista como uma língua do surdo, que é importante para ele. É uma forma para o surdo não ficar isolado e porque vivemos numa sociedade que apresenta múltiplas culturas. Realmente a libras permite que os surdos brasileiros não fiquem isolados, pois sem uma língua o desenvolvimento cognitivo e a interação social ficam prejudicados. Entretanto essa expressão pode estar ligada a situação de piedade, de “já que não há outra opção se permite que o surdo utilize uma língua de sinais”. Também há a possibilidade desses professores não estarem se implicando com uma responsabilidade de aprender a libras, pois é uma língua dos surdos e dos outros que trabalham com eles, como intérpretes e possivelmente pedagogos com habilitação em educação especial. A possibilidade destes professores não quererem o uso da libras na sala de aula, de quererem que eles estejam num sistema oralista não parece plausível. Todavia em muitas das justificativas que eles deram anteriormente ainda permanece presente a possibilidade de que eles podem estar vendo o fracasso, ou dificuldade de aprendizagem do aluno surdo como de responsabilidade deles e que não há nada que ele, enquanto professor possa fazer.

Há ainda uma última pergunta que é comum aos dois questionários, a pergunta 22³⁴:

- *Você acha que é preciso que todos os alunos e professores tenham aula de libras na escola? Sim ___; Não ___; Por quê?*

³⁴ No questionário 2 é a pergunta 20.

Nesta pergunta 9 disseram que sim e 4 disseram que não, talvez ou opcional. As justificativas foram:

Sim:

“A escola adotou a inclusão, e hoje, conhece-se muito mais pessoas portadoras de atendimentos especiais, surdas, etc., as quais estão presentes no nosso relacionamento” – 1.

“Para podermos entendê-los” – 4.

“Temos surdos na sociedade e mais especificamente na nossa escola” – 5.

“Acredito que todos deveriam saber que existe esta língua, agora aprender? Não sei!” – 6.

“Nesta escola tem aproximadamente 30 alunos surdos” – 8.

“Para que todos possam interagir melhor com os surdos” – 9.

“Sim” – 10.

“Pela necessidade de receber alunos surdos e tratá-los igualmente os aproximando do conhecimento” – 12.

“Para entender as necessidades dos alunos” – 13.

Não, talvez, opcional:

“Precisar não tenho certeza em afirmar, pois deve ser opcional. Tenho certeza se todos abraçarem esta causa facilitaria em muito a comunicação” – 2.

“Depende da funcionalidade que esta língua terá. Se é importante, é! Mas se o contato não existir perde o significado” – 3.

“Talvez” – 7.

“Não, porque depende do interesse de cada um” – 11.

Assim há uma possível atitude positiva em relação ao aprendizado da língua, pois oito entrevistados disseram que era importante que aprendessem a libras, o entrevistado 6 embora assinalasse que sim, na sua justificativa mostra que o todos teriam que saber que existe, mas tanto os outros quatro entrevistados quando este ainda indicam que o aprendizado da libras seria importante, apenas indicando que seria uma opção da pessoa. Assim o que se deveria garantir é que haja a oferta de cursos de libras de qualidade para os professores e funcionários da escola. A possibilidade dos alunos terem a libras como disciplina poderia ser avaliada pela escola, pois isso possibilitaria que os alunos surdos pudessem se comunicar com, senão todos, com alguns que se interessassem em aprender mais.

No questionário 2 há algumas perguntas que não estão presentes no primeiro. Algumas destas perguntas foram direcionadas a questão das atitudes num relacionamento mais estreito entre o entrevistado e o surdo e a libras. São as perguntas 21 a 27 do segundo questionário, estas perguntas são:

- 21. *Você namoraria e se casaria com um surdo(a)?* Sim ____ Não ____ Não sei ____
- 22. *Um surdo pode ser diretor da escola?* Sim ____ Não ____ Não sei ____ *Por quê?*

- 23. *Você sabe outra língua? Não___ Sim___ Qual(is)?___*
- 24. *Deveria na televisão ter tradução em libras ou legenda?*
Libras___ Legenda___ Ambas___ Não sei___
- 25. *Os falantes de libras são inteligentes, de papo agradável, educados e simpáticos? Sim___ Não___ Não sei___*
- 26. *Os falantes de português são inteligentes, de papo agradável, educados e simpáticos? Sim___ Não___ Não sei___*
- 27. *Na televisão deveria ter programa feito só em libras? Sim___ Não___ Não sei___*

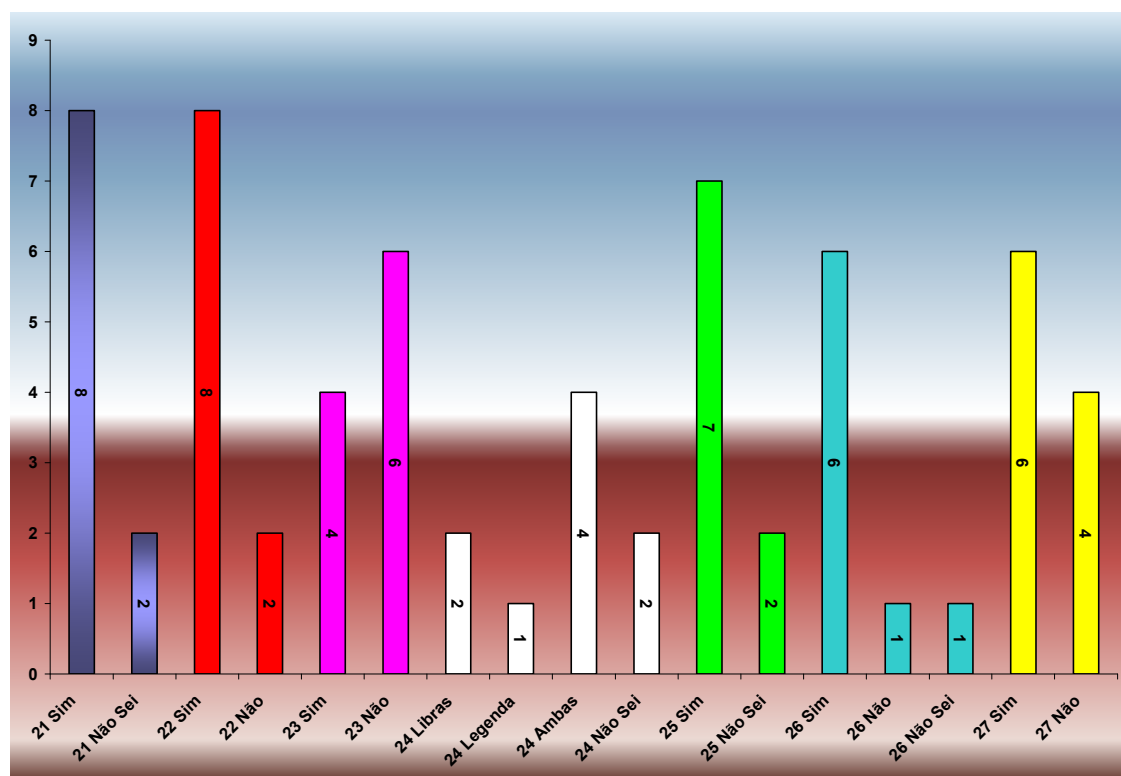
As perguntas 21 e 22 são sobre a aceitabilidade dos surdos. Aceitar ter um surdo como cônjuge é ter uma atitude positiva em relação ao grupo, pois seriam pessoas a quem se aceitaria a convivência. Na pergunta 22 poder-se-ia perceber se os entrevistados acham que os surdos são capazes e se eles aceitariam serem dirigidos por um surdo.

As perguntas 24 e 27 seria sobre a aceitação da difusão da libras pelos meios de comunicação.

As perguntas 25 e 26, embora sejam subjetivas elas poderiam demonstrar se há rejeição aos usuários de libras.

Os resultados destas perguntas se encontram no quadro 6.1 abaixo:

Quadro 6.1 : Respostas às perguntas 21 a 27 do questionário 2 feita por dez entrevistados (veja anexo 3).



21. Você namoraria e se casaria com um surdo(a)? 22. Um surdo pode ser diretor da escola? 23. Você sabe outra língua? 24. Deveria na televisão ter tradução em libras ou legenda? 25. Os falantes de libras são inteligentes, de papo agradável, educados e simpáticos? 26. Os falantes de português são inteligentes, de papo agradável, educados e simpáticos? 27. Na televisão deveria ter programa feito só em libras?

Os resultados obtidos nestas questões mostram que há uma tendência a não rejeição da pessoa surda, pois dizem que teriam um relacionamento mais íntimo com os surdos e também aceitariam trabalhar sob a orientação de um diretor surdo. As justificativas que foram dadas referentes a se ter um surdo diretor foram:

Sim:

“Para isso bastaria um intérprete do seu lado” – 4.

“É um ser humano qualquer com suas potencialidades e limitações” – 5.

O entrevistado 6 não justificou.

“Um diretor tem que ser coordenador e entender sobre a função que atua” – 8.

“Se ele for qualificado e for capaz de exercer aquela função, não vejo problema” – 10.

“Desde que haja interesse” – 11.

“O surdo tem todas as capacidades mentais como qualquer outro, apenas um dos sentidos que não” – 12.

“São tão capacitados quanto qualquer outro” – 13.

Não:

“Devido a comunicação para com a GEREI, pais e professores...” – 7.

“Por que a grande maioria da população não entende a libras e a comunicação seria difícil” – 9.

Os empecilhos que alguns colocaram para a atuação de um diretor surdo é a diferença lingüística, alegando que haveria dificuldades de comunicação. Nesta questão aparece que o fato de ser surdo não ficou caracterizado como incapaz, mas a dificuldade a priori apontada é a comunicativa. Entretanto se um surdo tiver uma educação adequada desde bem pequeno esta dificuldade não se faria presente, pois poder-se-ia desenvolver todas as qualidades e competências necessárias para a atuação como diretor.

Quanto a presença da libras nos meios de comunicação de massa também há uma potencial atitude positiva, pois várias pessoas aceitaram a presença da libras, seja na forma de tradução ou em programas em libras. Mas a manutenção do português como língua legítima da comunicação ainda se faz presente na forma escrita com as legendas. Pois cinco entrevistados disseram que elas deveriam se fazer presentes, e quatro disseram que não deveria se ter programas em libras.

Quanto a se os falantes de português ou de libras são bons para conversa e agradáveis basicamente não houve diferença nas respostas, isso pode estar indicando que não há uma rejeição à libras e ao surdo.

VII

QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS PARA UMA REORIENTAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE SANTA CATARINA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ora, naqueles dias, aumentando os discípulos,
surgiram resmungos da parte dos judeus que
falavam grego contra os judeus que falavam
hebraico... (Atos 6:1)

O Estado de Santa Catarina iniciou a implantação de uma nova proposta educacional, uma política lingüística, na educação dos surdos na rede estadual de educação. Essa nova política se aproxima das expectativas da comunidade surda.

Como explanei no capítulo III os surdos tem na língua de sinais o seu local de conforto e é nesta língua que eles querem ser educados. Essa nova política vem romper com a outra perspectiva educacional, onde os surdos são ensinados exclusivamente no português, nas modalidades oral e escrita. Esta perspectiva tinha uma grande influência da visão clínica da surdez e da filosofia aristotélica, como explanado no capítulo II.

Nessa nova proposta educacional os surdos são reconhecidos como um povo, pois ao instituir a libras como a língua dos surdos catarinenses, assim como a dos outros surdos brasileiros, está-se-lhes dando o *status* de um grupo social produtor de cultura e de uma língua.

Assim, as discussões realizadas nos primeiros capítulos são importantes, pois mostram a relevância da política lingüística instituída pelo Estado de Santa Catarina e nos situam nas discussões em qual a educação dos surdos está permeada.

Nesta política as pequenas crianças surdas poderão ter a oportunidade de serem alfabetizadas primeiramente na libras e tendo o português como segunda língua. Também os surdos que estão nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio podem contar com a presença de um intérprete de libras/português em sala de aula.

A política lingüística implantada pelo Estado é uma política que meche no *status* lingüístico da libras. A libras passa de uma língua excluída pela escola e passa a ser utilizada como língua de instrução juntamente com o português na modalidade escrita. Todavia essa nova relação entre as línguas não se dá de forma pacífica, segundo Bourdieu (1996):

“as trocas lingüísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos”. (BOURDIEU, 1996)

Sempre que duas línguas estão em contato há uma zona de conflitos. A análise feita através do estudo da circulação da libras, sobre o bilingüismo dos surdos e das atitudes lingüísticas evidenciaram que esse recente contato entre a libras e o português nas escolas pólos não é tão pacífica como se desejaria que fosse.

Para a implantação desta política a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina promoveu uma série de cursos de libras, nível 1, 2 e 3 no ano de 2003, aparentemente já em preparação para a implantação das escolas pólo no ano seguinte. No ano de 2004 além destes cursos proporcionou a formação de cerca de 50 intérpretes da rede estadual. Infelizmente o número de professores capacitados é pequeno frente a demanda. Os professores de áreas específicas não foram capacitados, às vezes eles mesmos vão atrás de capacitação, mas nem sempre é fácil encontrá-la.

O levantamento das informações feito para esta pesquisa fornece alguns elementos que contribuem para a análise dos conflitos existentes decorrentes do contato entre a libras e o português.

Das respostas obtidas dos surdos, do curso de licenciatura em letras libras no pólo da UFSC, 93% querem aprender mais libras e 93% querem aprender o português escrito. Esses dados nos informam que possivelmente os surdos ao quererem aprender mais libras estão querendo aprender novos sinais (novos termos) que ainda não existam

na língua de sinais ou não são de ampla circulação. Isso pode estar evidenciando a necessidade de uma planificação do *corpus* da libras, modernizando-a, pois até recentemente ela estava relegada apenas a poucos espaços de circulação e agora com o acesso dos surdos a novos espaços e na academia, pode estar surgindo a necessidade de criação de novos itens lexicais que signifiquem na libras os novos conceitos aprendidos. Os quadros 5.3, 5.4 e 5.5 mostram que o *status* lingüístico da libras aumentou e que com esse aumento está-se entrando em contato com novos conhecimentos que até então não eram discutidos em libras. Essa possibilidade tem que ser melhor estudada.

Em conjunto com a vontade de aprender “mais libras” os surdos também estão desejosos de aprender mais português escrito. Isso se justifica por eles estarem envolvidos nesta língua, por serem cobrados na vida social e profissional pelo conhecimento dessa língua. O português também representa oportunidade de ascensão social e de reconhecimento.

Mesmo no espaço escolar onde se utiliza a libras o português está presente, pois é a língua que é utilizada para fazer os registros escritos, uma vez que não se adotou o ensino e utilização da escrita de sinais. Também a relação que os professores ouvintes tem com o português e a libras é diferenciada. O português é mais valorizado e cobrado pelos professores.

O conteúdo cobrado nas avaliações está em português, a própria avaliação é em português, o material para os surdos estudarem em casa está em português. Com isso se percebe que, embora a libras esteja dentro do espaço escolar, há fortes relações de poder onde o que se é cobrado não está em libras, mas em português. Essa disparidade entre as línguas fica mais evidente nas series finais do ensino fundamentas e no ensino médio. Nestas turmas o conhecimento está sendo vinculado em português e a presença do intérprete permite que os surdos tenham acesso as discussões em sala e explicações em libras, mas em casa o aluno surdo possui suas anotações em português. Se os alunos surdos tivessem o domínio do português escrito os problemas seriam em muito minimizado. Entretanto a grande maioria dos surdos não o são. Há algumas considerações pertinentes a serem feitas aqui.

Primeiramente há vários surdos que já estavam em sala de aula quando a nova política lingüística foi implantada. Os anos que estudaram no anterior modelo educacional oralista, muito provavelmente, foram de pouco proveito com uma

porcentagem muito baixa de aprendizagem. Esses alunos surdos ao se depararem com a nova política tiveram um avanço no acesso à informação, quer com um intérprete em sala de aula, quer nas turmas bilíngües. Todavia os anos anteriores de perda de conteúdo não são recuperados automaticamente, mas há a possibilidade dos professores, agora que o aluno tem a libras na aula e meios de interação, querem cobrar um rendimento dos alunos surdos que desconsidere a perda de informação ocorrido nos anos anteriores.

Essa situação poderá se reverter com as pequenas crianças surdas que entraram nos primeiros anos das séries iniciais e que tem a oportunidade de aprenderem os conteúdos escolares em libras desde o início e tenham melhores condições para o aprendizado do português escrito necessário para os anos escolares à frente. Mas mesmo assim a relação entre o português e a libras não é de equivalência, ao português ainda é dado uma maior importância.

Um cuidado importante que se deve ter no planejamento das turmas em libras é o estudo da aquisição da libras pelas pequenas crianças, pois conforme mostrado no quadro 5.0, as crianças surdas filhas de pais que não sabem libras não aprendem uma língua da forma costumeira. Há uma situação de aglossia e há a possibilidade da criança chegar à escola sem linguagem ou com esta pouco desenvolvida. Nesta situação faz-se necessário um acompanhamento específico para o desenvolvimento da linguagem como um todo e a aquisição da libras.

Um cuidado importante que se deve de ter é com a proficiência da libras dos professores das turmas em libras e dos intérpretes de libras/português. Se estes profissionais não dominarem a língua brasileira de sinais o aprendizado da criança surda pode ficar prejudicado. A tabela 5.0 mostra que há alguns caminhos que os alunos surdos podem ser levados a seguir que os leva após a conclusão dos seus estudos a um baixo conhecimento geral, com pouco domínio de português escrito e da libras.

Pelo que explico, nas atuais condições de relações de poder entre a libras e o português, vê-se que o português escrito terá muita relevância na vida escolar das crianças surdas. Por isso é importante fazer um planejamento do ensino dessa língua aos surdos.

Nas séries iniciais como a turma é em libras os professores tem melhores condições de preparar de forma mais adequado o material para o ensino do português como segunda língua para os surdos.

Por outro lado da quinta série até o fim do ensino médio a nova política prevê que os alunos surdos estarão em turmas mistas com os ouvintes e a presença de um intérprete para intermediar a comunicação com os professores ouvintes e alunos surdos. Nestas séries tradicionalmente os professores irão desenvolver as habilidades dos alunos, que são nativos em português, nessa língua como produção textual, poesias entre outros. Também há um grande enfoque no desenvolvimento de uma metalinguagem para análise do português e o estudo de escolas literárias. Boa parte desse conteúdo é inadequado para alunos que não dominam o português e que precisam aprendê-lo. Os alunos surdos precisariam ter aulas de português como segunda língua, para aprendê-lo, pois o utilizam nas outras disciplinas para aprender os conteúdos escritos nos livros.

Aqui se depara com uma situação deveras complicada, uma disciplina de português que não ensina português para os surdos e estes alunos surdos precisando aprender esta língua para estudar os outros conteúdos. Os professores de português também ficam numa situação complicada, pois se abraçarem a necessidade dos surdos e prepararem um material adequado para eles terão que preparar duas aulas diferentes para a mesma turma e ministrá-las ao mesmo tempo. Ou o professor não conseguirá fazê-la sem que haja uma perda na qualidade da aula como um todo ou o professor acabará por sobrecarregar o intérprete para ajudá-lo a ensinar os alunos surdos.

Essa situação é deveras muito complexa, uma política que prevê uma educação bilíngüe e que pode não estar dando oportunidade do aprendizado do português. Isso precisaria ser estudado para se desenvolver, se assim for necessário, uma proposta de ação, pois não está prevista na política e poderá levar os alunos surdos a terem muitas dificuldades durante a sua escolarização e ao não domínio do português escrito.

O Estado de Santa Catarina, provavelmente através da FCEE deveria montar um grupo de trabalho para analisar e propor alternativas a serem implantadas para resolver este problema.

Embora haja estas dificuldades a serem vencidas e de que a relação entre o português e a libras não ser pacífica a política lingüística está favorecendo a disseminação da libras e a sua expansão para outros locais onde ela não circulava. Não obstante, ela não opera sozinha, há outros fatores que estão contribuindo para a modificação do *status* da libras. Há a lei federal 10436/02 que reconhece a libras como

língua oficial, há a lei que obriga as grandes empresas a terem de 3% a 5% de funcionários portadores de necessidades especiais e o recente decreto 5626/05 que regulamenta a lei de libras de 2002.

Além dos fatores acima discutidos, que envolvem o *status* lingüístico da libras e as questões das relações de poder que se instauram entre as línguas no momento em que estas estão em contato dentro da instituição escolar e que tem conseqüências sobre o ensino, há as questões relativas as atitudes lingüísticas dos professores em relação à libras e aos alunos surdos.

De um modo geral os professores entrevistados têm uma tendência em terem uma atitude lingüística positiva em relação a libras, compreendem que é uma língua do surdo. Aceitam trabalhar com ela em sala de aula. Todavia há alguns estereótipos relacionados à surdez e à “deficiência” podendo alguns desses professores acharem que algum problema de aprendizado estaria ligado ao surdo e/ou a língua de sinais que seria superficial e limitada. Entretanto estes problemas deveriam ser analisados mais cuidadosamente, pois estes possivelmente estão relacionados a outros problemas que não a língua.

Muitos professores, embora aparentem ter uma atitude positiva em relação à libras e ao surdo, desconhecem, ou tem informação distorcida sobre esse grupo lingüístico. Faz-se necessário que se aproveite a abertura que os professores aparentam ter para oportunizar o esclarecimento lingüístico e cultural dos surdos.

Todavia nas entrevistas feitas com S2 e S3 eles comentaram sobre a falta de capacitação ofertada a eles:

Uéslei: Aqui a Secretaria de Educação do Estado teve alguma preocupação, alguma orientação para a escola?

S2: Sobre?

Uéslei: Sobre a educação de surdos...

S2: surdos? O que tem é que às vezes vem alguma informação de um curso que vai ter, ou... assim... ou algum material que venha para a escola né! Tipo computador que viria, né!

Uéslei: tu acha que é...

S2: Mas eu ainda acho ainda que não só... Porque fizeram da nossa escola um pólo de inclusão né! [SIM]. E já que é um pólo de inclusão eu acho que está deixando a desejar.

Uéslei: Precisaria de mais informação...

S2: Precisaria de muito mais.

Uéslei: E o que eles tem feito agora?

S2: Eles assim... oh... a Secretaria lida muito assim oh... Ela joga a idéia, vocês se virem em fazer né! Depois mais tarde vai verba, vai isso, vai vir. Aí a gente fica capengando... Não é só em relação ao aluno surdo, é também em relação às deficiências que estão sendo

atendidas na escola né! Os cadeirantes, né!... Aí precisa de banheiro [ADAPTADO] adaptado...

Uéslei: Pra vir aqui pra cima não tem rampa né! Se um cadeirante de inscrever aqui, a sala tem que ser lá em baixo.

S2: Como ele vai subir né! Não tem como. Daí tem que ter sempre alguém pra trazer ele.

Uéslei: Que interessante isso. Ih... Esse ano... Esse ano, nos últimos dois anos teve algum incentivo da Secretaria de Educação, com a língua de sinais, assim, com a educação de surdos nas escolas?

S3: Não. Eu não senti. Teve movimentação interna. A escola mesmo, com os professores no início do ano, pois ali na escola que eu estou falando é a primeira vez que de quinta a oitava ia ter alunos com intérprete. Então eles tavam muito preocupados. Eles falavam que como iam dar aula sem saber, precisamos saber. Houve uma movimentação interna, houve a procura interna por curso. Então foi oferecido curso básico que a P2 que trabalhava na própria escola. O CEFET também, foi lá e deu palestra e ofereceu dois cursos, né! Dois cursos, o um e o dois... não o dois e o três, eu acho, que ofereceu para os professores de lá. Na noite os professores se ofereciam e ficavam para fazer o curso, as merendeiras, os funcionários. Agora em nível de Estado não. Este ano não teve nada. Teve a Gerei que chamou para reunião pra ver algumas coisas que precisava, mas curso nenhum. Acompanhamento não...

Os professores que estão iniciando o trabalho nesta nova política precisam ser capacitados para trabalharem com os surdos e respeitando-os e conhecendo a língua de seus alunos. Não é adequado deixar a capacitação por conta do professor, pois fica-se a mercê das prioridades e da disposição dele em poder ir atrás de capacitação. Também em algumas regiões do Estado ao deve haver disponibilidade de capacitação. O estudo de como se ofertar esta capacitação também deveria estar dentro da planificação da política para que ela possa ter sucesso, se não tiver deveria ser considerada com urgência.

A capacitação do corpo docente das escolas pólo pode ser feita através de professores surdos contratados, pois temos em Santa Catarina mais de 40 pedagogos surdos que poderiam ser convidados a oferecerem capacitação nas escolas. Além das capacitações far-se-ia necessário ter professores surdos nas escolas para atuarem como professores.

Também há a UFSC que apresenta um grupo de surdos que cursam o mestrado e doutorado, além de estar oferecendo o curso de licenciatura em letras libras a mais de 500 alunos.

Há ainda o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, que a mais de 10 anos vem acumulando experiências em educação de surdos com sucesso e atualmente tem ampliado as oportunidades que os surdos tem para estudar neste espaço numa proposta pedagógica adequada tendo a libras como meio de instrução.

Cada vez mais há profissionais capacitados que poderiam pensar na continuidade e ajustes necessários com uma proposta de ação para a política lingüística e educacional da libras no Estado de Santa Catarina.

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. *In* **Infância e História. Destruição da Experiência e Origem da história**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. Tradução Henrique Burigo, 2005, p. 19-78.
- APPEL, René; MUSKEN, Pieter. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Talleres Gráficos Hurope. S. L. Barcelona. 1996, 303p.
- BERTHIER, F. Les sourdes-muets avant et depuis l'abbé l'Epée. *In* LANE, H.; PHILIP, F. The deaf experience: classics in language and education. Tradução de Philip, F. London: harvad University Press, 1984 *In* NASCIMENTO, Lílian Cristine Ribeiro Nascimento. Um pouco mais da História da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *In* Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, nº 2, jun. 2006, p. 253-262, http://143.106.58.55/revista/index.php_página_acessada_em_06/2006. (Texto Original publicado em francês em 1840).
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Editora da Universidade de São Paulo, 1996, 188 p.
- CALVET, Louis-Jean. **Las'politiques lingüísticas**. Edicial S.A. Buenos Aires, 1997, 108 p.
- DESLOGES, Pierre. 1984. A Deaf Person's Observations About an Elementary Course of Education for The Deaf. In: Harlan LANE & Franklin PHILIP (eds.) *The Deaf Experience – classics in language and education*. Cambridge: Harvard University Press. (Texto escrito em francês, Paris: Morin, 1779.) *In* SOUZA, MARIA REGINA de. Intuições “lingüísticas” sobre a língua de sinais, nos séculos xviii e xix, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. DELTA nº 19, 2003 p. 329-344.
- ECO, Umberto. Tratado geral de semiótica. São Paulo, Editora Perspectiva, 1991. *In* MARTINS, Ricardo Vianna. Identificação, exclusão e língua de sinais. *In* THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004, p. 191-207.
- FISHMAN, J. A. Who speaks what language to whom and when? *Linguistics*, 2, pp. 67-68, 1965. *In* APPEL, René; MUSKEN, Pieter. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Talleres Gráficos Hurope. S. L. Barcelona. 1996, 303p.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004, 295 p.
- HALLDORSSON, Gunnar. Tagesanzeiger, Edição de 17/6/1994 p. 2 (jornal). *Apud* MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua p. 69-88. *In* SIGNORINI, Inês (organizadora). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo, Mercado de Letras, 1998, p. 81.
- HARAZIM, Dorrit. **Travessia do silêncio**. GNT, 2005. Vídeo 50 min.

- HAUGEN, EINAR. Planning in Modern Norway. Em *Anthropological Linguistics*, 1/3, 1959. *Apud* CALVET, Louis-Jean. **Las'politiques lingüísticas**. Edicial S.A. Buenos Aires, 1997, 108 p.
- HAUGEN, EINAR. The implementation of corpus planning: theory and practice. Em Juan cobarrubias y Joshua fish man, *Progress in Language Planning. Internacional Perspectives*, Mouton, 1983. *Apud* CALVET, Louis-Jean. **Las'politiques lingüísticas**. Edicial S.A. Buenos Aires, 1997, 108 p.
- INES. Tipos de alunos com surdez. Página acessada em 04/03/2005. http://www.ines.org.br/ines_livros/6/6_PRINCIPAL.HTM
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos surdos. In THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004 p. 103-113.
- KLOSS, KEINZ. "Abstand languages na ausbau languages", em *Anthropological Languages*, 9, 1967. *Apud* CALVET, Louis-Jean. **Las'politiques lingüísticas**. Edicial S.A. Buenos Aires, 1997, 108 p.
- KLOSS, KEINZ. Research possibilities on group bilingualism: A Report, Quebec. CIRB, 1969. *Apud* CALVET, Louis-Jean. **Las'politiques lingüísticas**. Edicial S.A. Buenos Aires, 1997, 108 p.
- LABORIT, Emanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo, SP. Editora Best Seller. 205p. 1994.
- LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. *Psicologia social*. 4. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- LIMEIRA de Sá, N. R. 1998. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In SKLIAR, C. A. **Surdez: um Olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Porto Alegre, RS. P. 169-190.
- LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004 p.33-55.
- LUNARDI, Márcia Lise. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004 p.15-32.
- MARTINS, Ricardo Vianna. Identificação, exclusão e língua de sinais. In THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004, p. 191-207.
- MRECH, Leny Magalhães. Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo. Trabalho apresentado sob a forma de conferência no VI Seminário Nacional do INES: Surdez e diversidade Social em Setembro de 2001, 6 p.
- MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.279-289, jun. 2006.
- MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. RJ, Livraria e Editora Revinter, 2000, 152 p.
- NASCIMENTO, Lílían Cristine Ribeiro. Um pouco mais da História da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. In **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7,

- nº 2, jun. 2006, p. 253-262, <http://143.106.58.55/revista/index.php> página acessada em 06/2006.
- OLIVEIRA, Gilvan, Muller de. Línguas como patrimônio imaterial. 2005, <http://www.ipol.org.br/> (página acessada em 08/02/2006).
- PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: Voices from a culture**. Cambridge: Harvard University press.
- PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. Deaf in America: Voices from a culture. Cambridge: Harvard University press. In WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a Ver**. Petrópolis, RJ, Editora Arara Azul, 2005, 190 p.
- PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação, UFRS, 1998, 92 p.
- PECHEUX, Michel. O mecanismo do desconhecimento ideológico. In **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1994, p. 143-252.
- PERRET, Bernard. **L'évaluation des politiques publiques**. Paris: La Découverte, 2001, 119p.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição da Linguagem em Crianças surda**. <http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/edusurdos/language.htm> (acessado em 13/08/2003).
- QUADROS, Ronice Muller. Políticas lingüísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil. Em Livro Pós-II Congresso de Educação Especial, novembro de 2005. (no prelo)
- QUADROS, Ronice Muller. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol 26, p. 141-161, maio/agosto. 2006.
- QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Editora Artmed, 2004, 221p.
- RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. Petrópolis – RJ, Editora Arara Azul, 2006, 15 p.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, 196 p.
- SANTA CATARINA. **Política de Educação de surdos no Estado de Santa Catarina**. São José, Fundação Catarinense de Educação Especial, 2004, 33 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2000 p. 73-102.
- SOUZA, Regina Maria de. Intuições “lingüísticas” sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. In **D.E.L.T.A.**, 19: 2, 2003 (329-344).
- STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.244-252, jun. 2006.
- TAJFEL, Henri. **Grupos humanos e categorias sociais**. Livros Horizonte, Lisboa, 1982.
- WIDELL, Jonna. As fases históricas da cultura surda. In GELES: **Ensaio Resenhas Críticas Pontos de Vista**. Rio de Janeiro, Babel Editora, nº 6, ano 5, 1992 p. 20-49.
- WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a Ver**. Petrópolis, RJ, Editora Arara Azul, 2005, 190 p.

ANEXO 1

Transcrição do documentário Travessia do Silêncio

O tempo indicado na frente de cada parte mostra a duração da entrevista.

TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO DA GNT TRAVESSIA DO SILÊNCIO

Fotografia: Alberto Bellizia
Produção: Raquel Freire Zangrandi
Direção e Roteiro: Dorrit Harazim
Transcrição: Uéslei Paterno

O documentário inicia com uma cena num consultório fonoaudiológico. Neste uma criança surda está treinando a percepção sonora através de amplificação por fones de ouvido.

8min 10 seg: Marcelo tem dois filhos surdos de nascença. Nuno de 3 anos e Helena de 1 ano. Marcelo é rico o que fica indicado pela sua casa (grande, com amplo jardim e piscina). A suspeita de que Nuno tinha um problema com a audição foi após um ano. Num primeiro momento houve rejeição desta hipótese. Havia acompanhamento pediátrico. Este acompanhamento médico foi questionado devido a não percepção precoce do caso de surdez. Evllyn, esposa de Marcelo, senti-se um lixo de mãe. Marcelo não entendia não sabia explicar. Receio de que a esposa achasse que ele não seria um bom pai para os seus filhos. Mas a dificuldade uniu mais o casal. Emociono-me não por meu filho ser incapaz mas por ser um caminho mais difícil. Parei de ouvir música. Primeira mente pensei que meu filho iria usar a linguagem de sinais, queria me adaptar ao mundo dele. Depois aprende sobre o implante e a possibilidade dele ser oralizado. Quando o segundo filho nasceu também surdo vieram que era algo que deveria ser. Não algo que deixaram de fazer. Marcelo questionou suas crenças, o que era certo e errado, se afastou de sua religião. Foram atrás de diversos médicos até que um mostrou-lhes a possibilidade do implante coclear. Depois de um ano apresentou os primeiros sinais de que estava entendendo a fala, pois respondia aos chamados. Isto ele não fazia antes. Evllyn diz após o nascimento da Helena: “será que eu teria feito tudo igual sabendo o que eu sei hoje? Faltou conhecer sobre a linguagem de sinais”.

2 min 40 seg: Alvorada – mostra vários surdos sinalizando, conversando. Depois mostra uma ouvinte, a Tany, (filha, neta e sobrinha de surdos) servindo como intérprete numa ligação entre um surdo e um ouvinte. Ela foi alfabetizada em casa na língua de sinais e foi para a escola aprender a falar. Ao se perguntar ao pai dela como foi educar uma filha ouvinte ele disse que foi normal, ensinou na língua de sinais para que houvesse uma comunicação entre os pais e a filha, depois ele pos a filha na escola para aprender o mundo dos ouvintes. Ela aprendeu naturalmente a língua de sinais como uma criança ouvinte aprenderia o português falado por exemplo. Ela era conhecida em toda a escola por ser filha dos mudinhos, para uma criança entender isto era complicado. Eu era a voz dos meus pais com sete anos no telefone para resolver um problema numa loja, com dez anos na negociação da compra do nosso apartamento. Ao indagar ao pai de Tany se ele gostaria de ter um neto surdo, ele responde que sim pois, gostaria de ensinar tudo que sabe a ele, gostaria de entregar um líder para a comunidade surda, pois tudo o que ele aprendeu não pode ser jogado fora. Tany fala que para pais ouvintes que esperam ter um filho ouvinte ao se descobrir a surdez é muito complicado é aflitivo e sair a procura do que fazer com o filho. Ela mesma diz que sendo conhecedora da comunidade surda se

tiver um filho surdo não sabe a que escola colocar o seu filho: “Não tem uma escola que se possa dizer que meu filho vai estudar nesta escola”.

4 min 15 seg. INES é apresentado como escola bilíngüe que utiliza a LIBRAS e o português no ensino. Mostra algumas cenas de salas de aula. Numa cena de aula de matemática fica bem claro que a professora a cada sinal que faz oraliza as palavras correspondentes. As crianças são bem ativas brincam conversam, fazem trocas efetivas entre si. Em algumas cenas se vê claramente a pouca fluência na LIBRAS por parte de alguns professores, sendo que alguns se utilizam do auxílio de intérpretes. O professor de química fala que o problema é ler texto grande e como a química não tem texto grande é fácil para eles. Ler texto grande é um problema, escrever é um problema. Ele não faz uma frase coerente.

13min e 39 seg. Irmãos surdos Valdo, 21 (aluno INES) e Auleo, 25. Os dois dão entrevista falando e usando sinais. Valdo é acostumado a oralizar, conta que em casa os familiares não sabem LIBRAS e o fica difícil para o seu irmão. Ele auxilia as conversas entre o Auleo e seu pai. Auleo conta que tanto a fono quanto a sua mãe batiam nas mãos dele o obrigando a falar. Isto perdurou até a idade de 11 ou 12 anos. Depois veio a liberdade, lhe foi permitido usar os sinais mais livremente. Auleo tem profundo interesse pela informática. Valdo completa dizendo que a informática é muito fácil para o seu irmão. Ele mesmo gostaria de ser professor de química. Ele estuda muito química é algo que ele gosta muito. Ele também conta que o problema são os professores que não sabem a LIBRAS, eles oralizam, escrevem, falam devagar e os surdos não conseguem entender nada. Auleo diz que os professores vêem os surdos como fracos, incapazes, ele não aceita esta postura. Ele que a matéria tenha a mesma profundidade que é dada para os ouvintes. Quando foram questionados sobre o que sentiam ao verem o mar Auleo disse que se sentia bem, que só escutava quando estava perto mas o principal era o que sentia. Valdo falou sobre a água da torneira, que não escutava o barulho dela jorrando não sabia que barulho era o certo pois era surdo. Auleo disse que gostava de diversas diversões menos de dançar. Ao contrário Valdo adora a música e dançar, ele até mesmo canta no banheiro. Ele aprendeu uma música que gostou muito da letra, mas disse: “Só que eu sou surdo infelizmente.”. Ele até mesmo inventou uma frase “O ouvido do surdo é o silêncio onde o barulho não entra”.

3 min e 50 seg. Esmeraldina, 49, pobre, mostra o caminho que percorre até a sua casa. Tem uma filha surda, Samanta, 16. Ela andou com 1 ano e 5 meses. Mas não falava e não respondia, o pediatra disse que havia crianças que demoravam a falar mesmo. O otorrino disse que só poderia fazer audiometria com 3 anos e meio. Um dia ela ao ir à médica esta lhe disse que sua filha era surda. Mas esta profissional não estava preparada para orientá-la com as providências que deveriam ser tomadas. Rodei este Rio de Janeiro inteiro, não sei como agüentei. Às vezes a relação com ela é difícil porque ela grita, é a forma que ela tem de se expressar. Converso com minha filha na linguagem dela e estou tentando entrar no mundo dela porque não é fácil entrar no mundo dela e ela no meu. A Samanta não quis dá entrevista. Um dos sinais que pude ver que ela fez é de que estava nervosa para poder conseguir dar a entrevista.

6 min e 20 seg. Pedro (formado em arquitetura e estudando o 1º ano de medicina) e Sonia sua mãe. Ela diz: “Vou pô-lo com sos surdos-mudos? Numa escola particualr

especializada? Não, ele vai ter que viver no mundo dos ouvintes”. Ele fica olhando para a mãe para entender a sua fala. Ela disse que não iria aprender a falar [sinais]³⁵ e o resto do mundo também não. Na sua cabeça ela não poderia mudar o mundo para receber o seu filho, ela tinha que preparar o filho para receber o mundo. Forçou muito ele a estudar, e hoje o filho dela fala. Ela diz “Quem não apanha em casa apanha no mundo”. Pedro conta que durante a graduação tinha uma disciplina que era avaliada por participação e seminários e ele tinha que se forçar a falar e quanto mais falava mais ganhava confiança. Numa reunião num auditório o Reitor estava falando quando pediu para alguém falar algo. Ele pensou que se não falasse ele estaria aceitando o seu fracasso e todo tremendo ergueu a mão e não tinha mais volta, o microfone estava na sua frente já. Ele falou. Pedro se lembra de quando tinha 15 anos que ele chorava, pois não queria ser deficiente auditivo queria ouvir. Hoje ele vê que a sua deficiência é quase nada. Sonia diz que está passando hoje por uma situação diferente, pois os seu filho pela primeira vez esta namorando uma deficiente auditiva e ela vê que tem dois mundo e seu filho consegue entendê-lo sem que esteja dentro dele. Ele entende os seus procedimentos. Eles são como um gueto mesmo eles se fecham em si se interagem, não dão muita abertura para alguém de fora. O Pedro diz: eu preciso entendê-LOS. Ele não se vê entre os surdos. A Sonia diz ao Pedro que ela não queria ter um neto surdo, era só o que faltava para acontecer a ela, ter que passar tudo de novo.. Ele olha para ela e fica balançando a cabeça com um não.

2 min 40 seg. Escola de dança para surdos. O som é posto alto e a professora diz que os alunos precisam perceber as batidas, o ritmo da música, e que isto era difícil. Os alunos sabem a LIBRAS e professora tem pouco domínio, mas consegue se comunicar com os alunos. Ela ensina com dever ser o trabalho e leva os alunos até a caixa de som para sentirem a música.

4 min 40 seg. Nelson Pimenta. Não faz leitura labial, não é oralizado. Formado em teatro pela National Scholl for the Deaf, de Nova York. Foi lhe perguntado porque não usava aparelho. Ele disse que o parêlho só fazia ruído em pouco tempo de uso jogou fora. Ao lhe indagam sobre como é viver no silêncio ele disse que nunca tinha parado para pensar nisto, mas ele disse que não há um silêncio absoluto, mas há alguns ruídos movimentações mas que isto não é constante se o fossem seriam desagradáveis. Porque você decidiu não se oralizar. Ele disse que há uma disputa entre os surdos que usam os sinais e os oralizados. Estes dizem aqueles que falar é melhor para a convivência na família e na sociedade. Os surdos oralizados não tem uma identidade e cultura própria é algo que lhes falta, eles deviam criá-la e seguir suas vidas. Os surdos que usam sinais já tem sua cultura e identidade algo que o outro grupo carece. É sim a LIBRAS que me ajudam a desenvolver e não a fala oral. Através dos sinais eu posso ser expressar e poetizar.

4 min e 10seg. Renata, surda aos 6 anos. Ela ficou muito irrita da após perder a audição, se irritava, berrava com as pessoas. Dizia para eles ficarem quietos, pois a irritavam com suas falas que não podiam ser ouvidas. Culpava os pais pela surdez. Brigava muito com as pessoas antes do implante. Este foi realizado aos 6 anos, agora ela está com 16 anos. Ela se sente melhor quando o aparelho está ligado, não se sente bem com o

³⁵ Ela não falou *sinais*, ela ficou quieta e gesticulou com as mãos.

parelho desligado. Com o implante ele consegue usar o telefone. Ela paquera, sai, tem uma vida normal.

2min e 55 seg. Mauro, surdo de nascença, 2º Grau completo no INES. Trabalha como atendente numa loja. Moisés, pai de Mauro fala que ele nasceu em 25/12 e “foi uma coisa que nasceu a gente não esperava”. Eu não sabe a linguagem deles, eu só falo, mas tem coisas que ele não me entende – diz Moisés. Mostra uma cena deles se comunicando, vê-se que é muito complicado, na dúvida eles escrevem, é a única forma de se entenderem bem. Com os fregueses ele também usa a escrita para se comunicar. Moisés diz que ele tem uma vida normal, não dá problema para os pais. Moisés tem receio do dia que eles faltarem, se o Mauro terá capacidade de se virar sozinho.

4 min. Alexandre, surdo devido a meningite aos 11 meses. A mãe Helena ao saber da surdez do seu filho foi atrás de todas as informações possíveis e fazer o que era necessário pois, só queria saber que seu filho fosse feliz. Ela acha que a dificuldade está nos pais, de como eles passam por este momento de descoberta e informações. Os pais passam por um processo de reaceitação do filho, pois se esse nasceu surdo não era o que eles esperavam, precisa de um momento de reaceitação. Alexandre fala desde pequeno até os 19 anos, a partir deste momento ele começou a gesticular (em suas palavras). Ele percebeu que isto era muito importante para a maioria dos surdos. Ele diz que muitos surdos que usam os sinais dizem que a fala não é importante, já os surdos oralizados dizem que os sinais não são importantes. Mas para ele os dois são importantes. Helena diz que os amigos dele eram todos ouvintes, mas lá pelos 14 anos ela começou a perceber nele as primeiras atitudes de dificuldades com o mundo de ouvintes. Ele tinha bons relacionamentos mas estava entrando numa nova fase da vida que precisava ter mais contatos, conversas. Ele conheceu o mundo dos surdos e se encantou, fez vários amigos e a angustia de Helena acabou porque viu seu filho feliz como nunca foi. Alexandre fala que com a LIBRAS ele se sente mais leve mais solto, menos sacrificio. Para oralizar é necessário se sacrificar precisa estar consciente da ação de falar é mais pesada do que os sinais.

4 min e 20 seg. Stephan, surdo de nascença. (a mãe está olhando/ vigiando a entrevista do filho) Às vezes ele acha que fala bem, mas as pessoas perguntam se ele é americano, pois parece ter sotaque. Conta as etapas da terapia de fala e do treinamento para ouvir. Salimar, a mãe, diz que se considera uma vencedora e que seu filho é um vencedor. Diz que seu filho tem 24 anos, tem curso superior, trabalha tem seu carro. “A surdez é como alguém que tem perna mecânica, tem óculos, conviva com isto” – diz Salimar. Ele diz que é preciso lutar, pois não é ouvinte tem que lutar para aprender a ouvir a falar. Salimar, que trabalha na USP diz que está tendo que aprender a LIBRAS pois está tendo contato com surdos e não se sentia bem em não entendê-los, mas é contra a LIBRAS desde o momento que aquela criança possa ser oralizada através do aparelho ou do implante porque eles são muito mais felizes. A mãe vem até onde Stephan está sendo entrevistado e intervém nela, diz que ele não entendeu algumas perguntas e aconselha ele de como deveria ter feito. Ele responde junto dela, mostrando claramente que já conhece aquela fala. Uma das perguntas que ele não havia entendido que a mãe repete a ele é de que se ele tivesse um filho surdo o que ele faria, vai ser difícil ou vai ser fácil? Ele fala que foi difícil “pra caramba” para ele. Ela insiste, se o filho dele ser surdo o que ele faria? Ele diz “é difícil”. Ela insiste nos métodos de oralização que ele passou e

pergunta se ele não faria o mesmo em seu filho surdo ou ensinaria LIBRAS? Ela pergunta se ele tivesse aprendido LIBRAS ele seria mais feliz? Ele diz “que não tem como explicar se ele seria mais feliz se tivesse aprendido a LIBRAS”. Seu tempo já passou.

O documentário termina com uma cena num consultório fonoaudiológico com uma pessoa falando e crianças com o fone de ouvido e uma delas fala tudo nos SINAIS.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE CIRCULAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Questionário:

Masculino _____ Feminino _____ Idade _____ surdo desde qual idade? _____

Escolaridade:

Ensino Médio _____ Graduação Completa _____ Pós Graduação _____

Onde aprendeu a libras? _____ com quantos anos _____

Onde aprendeu o português? _____ com quantos anos _____

1. Nos locais abaixo relacionados, que língua você usa ou usou?

	Libras somente	Libras com intérprete LS	Português escrito	Português oral
Educação infantil				
1ª- 4ª série				
5ª- 8ª série				
Ensino médio				
UFSC				
Outra universidade				
Em casa com os pais				
Em casa com a esposa(o)/namorado(a)				
Em casa com os filhos				
Quando vai numa loja de roupa				
Quando vai ao cinema				
Quando está com seus amigos surdos				
Quando está com seus amigos ouvintes				
Quando vai à igreja				
Quando vai ao advogado/juiz				
Quando vai ao médico				
Quando vai fazer um curso para tirar carteira de motorista				
Quando você vai dar um curso/aula				
Quando vai à Associação de surdos				
No seu local de trabalho				
Entrevista para uma vaga de trabalho				

2. Em relação a **Libras** você:

Sei muito libras _____ Sei médio libras _____ Sei pouco libras _____

3. Em relação ao **português escrito** você:

Sei muito _____ Sei médio _____ Sei pouco _____

4. Em relação ao **português oral** você:

Falo bem____ Falo médio____ Falo mau____

5. Na escola os surdos precisam:

libras____ português oral____ português escrito____

Por quê?

6. Para poder trabalhar, ir no juiz, cuidar dos filhos, viver na sociedade, os surdos precisam:

libras____ português oral____ português escrito____

Por quê?

7. Você acha que precisa aprender mais libras?

Sim____ Não____

Por quê?

8. Você acha que precisa aprender mais português escrito?

Sim____ Não____

Por quê?

9. Você acha que precisa aprender mais português oral?

Sim____ Não____

Por quê?

10. Você acha importante aprender a escrita de sinais?

Sim____ Não____

Por quê?

11. Você acha que os ouvintes têm que aprender libras?

Todos os ouvintes _____ Só os professores _____ Só alguns ouvinte intérprete _____

Ouvintes precisam conhecer um pouco libras _____

Ouvintes não precisam aprender libras, só os surdos _____

Ouvintes não precisam aprender libras, mas se tiver vontade pode aprender _____

12. Quem pode ensinar libras na escola ou num curso?

Qualquer surdo pode ensinar libras na escola _____

Só surdo que têm curso de instrutor ou de letras pode ensinar na escola _____

Qualquer pessoa que sabe bem a libras pode ensinar libras na escola _____

Qualquer pessoa que sabe bem a libras e que tem curso pode ensinar libras na escola _____

ANEXO 3

TESTE SOBRE ATITUDE LINGUISTICA

Primeiro teste de atitude, com o uso de vídeo e aplicado em 3 pessoas.

Questionário 1:

M____ F____ Idade____ Leciona a quantos anos____

Trabalha com surdos a quantos anos?____

Escolaridade:____ Atua na área de sua formação?____

Leia o texto 1 e veja o vídeo 1

1. Você acha que o que está em libras explica a mesma coisa que no texto?

Sim____ Não____

Por quê?

2. Ao ver a libras, ela se parece com:

Gesticulações____ pantomima____ uma linguagem____ uma língua____

expressão corporal____

Por quê?

3. Na sua percepção, achas que com a língua de sinais é possível expressar conceitos abstratos?

Sim____ Não____

Por quê?

4. A língua de sinais apresenta uma gramática, uma estrutura?

Sim____ Não____

Por quê?

5. O que achas que expressa melhor uma mensagem, o português ou a libras?

Português____ Libras____

Por quê?

6. Você acha que a origem da libras é da onde?

7. Comparando a libras com o português no processamento do cérebro, achas que o cérebro processa mais facilmente a libras ou o português?

Libras ____ Português ____
Por quê?

Veja o vídeo 2: Nesse vídeo V.B. está falando sobre o seu trabalho?

8. Conseguiu entender o que V. B. está sinalizando?

Sim ____ Não ____

9. É fácil entender a libras?

Sim ____ Não ____

Por quê?

10. Você gosta da libras?

Sim ____ Não ____

Por quê?

11. Os alunos surdos que usam libras conseguem aprender normalmente?

Sim ____ Não ____

Por quê?

12. Os alunos surdos interagem com os alunos ouvintes?

Sim___ Não___

Como?

13. Você consegue conversar com os alunos surdos?

Sim___ Não___

Por quê?

14. Os alunos surdos conseguem entender o que está escrito nos livros?

Sim___ Não___

Por quê?

15. Você acha que os alunos surdos deviam aprender a falar português?

Sim___ Não___

Por quê?

16. Onde você acha que os alunos surdos deveriam aprender o português?

17. Para interagir na sociedade os alunos surdos precisam aprender quais línguas?

Libras___ português escrito___ português oral___ inglês___ espanhol___

18. Você sabe libras?

Sim___ Não___ Quanto? excelente___ bom___ médio___ regular___ pouco___

19. Você sabe português?

Excelente___ bom___ médio___ regular___ pouco___

20. A libras é uma língua bonita?

Sim___ Não___

Por quê?

21. O português é uma língua bonita?

Sim____ Não____

Por quê?

22. Você acha que é preciso que todos os alunos e professores tenham aula de libras na escola?

Sim____ Não____

Por quê?

Teste de atitude modificado, sem o uso do vídeo e aplicado em 13 pessoas.

Questionário 2:

M___ F___ Idade___ Leciona a quantos anos___

Trabalha com surdos a quantos anos?___

Escolaridade:_____ Atua na área de sua formação?_____

1. Ao ver a libras, ela se parece com:

Gesticulações___ pantomima___ uma linguagem___ uma língua___

expressão corporal___

Por quê?

2. Na sua percepção, achas que com a língua de sinais é possível expressar conceitos abstratos?

Sim___ Não___

Por quê?

3. A língua de sinais apresenta uma gramática, uma estrutura?

Sim___ Não___

Por quê?

4. Uma mensagem é melhor expressada em português ou em libras?

Português___ Libras___

Por quê?

5. O que você sabe sobre a origem da libras?

6. Comparando a libras com o português no processamento do cérebro, percebes que o cérebro processa mais facilmente a libras ou o português?

Libras____ Português____
Por quê?

7. É fácil entender a libras?

Sim____ Não____

Por quê?

8. Você gosta da libras?

Sim____ Não____

Por quê?

9. Os alunos surdos que usam libras conseguem aprender normalmente?

Sim____ Não____

Por quê?

10. Os alunos surdos interagem com os alunos ouvintes?

Sim____ Não____

Como?

11. Você consegue conversar com os alunos surdos?

Sim____ Não____

Por quê?

12. Os alunos surdos conseguem entender o que está escrito nos livros?

Sim___ Não___

Por quê?

13. Você acha que os alunos surdos deviam aprender português oral?

Sim___ Não___

Por quê?

14. Os alunos surdos deveriam aprender o português escrito?

Sim___ Não___

Por quê?

15. Para interagir na sociedade os alunos surdos precisam aprender quais línguas?

Libras___ português escrito___ português oral___ inglês___ espanhol___

16. Você sabe libras?

Excelente___ bom___ médio___ regular___ pouco___ não sei___

17. Você sabe português?

Excelente___ bom___ médio___ regular___ pouco___ não sei___

18. A libras é uma língua valiosa, interessante e necessária?

Sim___ Não___

Por quê?

19. O português é uma língua valiosa, interessante e necessária?

Sim___ Não___

Por quê?

20. Você acha que é preciso que todos os alunos e professores tenham aula de libras na escola?

Sim___ Não___

Por quê?

21. Você namoraria e se casaria com um surdo(a)? Sim___ Não___ Não sei___

22. Um surdo pode ser diretor da escola? Sim___ Não___ Não sei___

Por quê?

23. Você sabe outra língua? Não___ Sim___ Qual(is)?_____

24. Deveria na televisão ter tradução em libras ou legenda?

Libras___ Legenda___ Ambas___ Não sei___

25. Os falantes de libras são inteligentes, de papo agradável, educados e simpáticos?

Sim___ Não___ Não sei___

26. Os falantes de português são inteligentes, de papo agradável, educados e

simpáticos? Sim___ Não___ Não sei___

27. Na televisão deveria ter programa feito só em libras? Sim___ Não___ Não sei___

ANEXO 4

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A transcrição do das entrevistas foi fiel as falas, não se fazendo alteração para o padrão escrito do português culto. Nesta transcrição há as pausas prolongadas com o uso das reticências (...), se mantendo fiel a entrevista falada. Quando eu, enquanto entrevistador, faço inserções durante a fala do entrevistado, esta foi transcrita entre colchetes em caixa alta.

Entrevista.

1. Aqui na escola esse ano vocês tiveram uma situação diferente do que estavam acostumados, vocês tiveram alunos surdos na sala de aula que usam a libras.

- Como que foi esse contato?
- Como você se sentiu?
- Gostastes de ter uma intérprete junto?
- Como foi trabalhar com a intérprete e os surdos?
- Como foi o desenvolvimento dos surdos no seu conteúdo?
- Sentistes alguma dificuldade?

2. Na sua infância, qual era a língua que você usava para falar com seus pais?

(se for o português como língua materna)

3. Você já teve contato com outras línguas? (se disser que não, perguntar se nem na graduação não teve contato com outra língua)

– Se disser que sim:

- Quais?
- Onde?
- Qual era sua relação com essa língua?
- Você chegou a aprender essa(s) língua(s)? Como? Onde?
- Hoje usas essa língua em qual ocasião? (para quê?)
- Achas essa língua bonita?
- Achas que essa língua te dá mais oportunidades que as pessoas que não a conhecem?
- Em que situações usas essa língua?

- Se disser que não:

- Você gostaria de aprender outra língua?
- Qual?
- Porque?

(se o português não for a língua materna)

- Com quem você usava essa língua?
- Quando aprendeu português? Onde?
- Foi fácil aprender o português?
- Continuas falando essa língua ainda?

(Perguntar sobre o contato com outras línguas e retomar as questões em 3)

Sobre a libras:

- Quando fostes que entrasses em contato com a libras?
- O que achas sobre a libras?

- Você acha necessário aprendê-la? Por quê?
- No que você percebe dos alunos surdos, a libras os ajuda como?
- Aqui na escola você acha que tem algum incentivo para o uso da libras? Quais?
- Na sociedade, como vê o uso da libras?
- A Secretaria de Educação do Estado forneceu alguma informação para vocês sobre a libras? Acha que é necessário?
- Como você percebe o uso do português por seus alunos surdos? E pelos ouvintes? Eles conseguem ler e interpretar bem?

Transcrição de S1 – Vigia na Escola 01
Entrevista concedida em 12/12/2006.

Contato com línguas: na escola Melão, no supletivo, fez inglês e anteriormente na escola fez espanhol. Entretanto só tirava zero, não aprendia nada, mas mesmo assim o professor o passava. Entrou na 6ª série no supletivo e saiu no 1º ano do ensino médio sem aprender nada.

Não gostaria de aprender outra língua, diz que não leva jeito. O português para ele já é muito difícil.

Demonstrou interesse em aprender libras, mas tem como prioridade terminar o ensino médio.

Nativo de português. Não tem filhos, nem é casado.

Trabalha na escola a 3, 4 meses.

Uéslei – Aqui na escola tem alunos surdos que usam sinais. O que você acha dos alunos surdos que ficam fazendo sinais?

S1 – Fica interessado para saber o que eles falam. Certas coisas eles falam comigo, como para pegar o ônibus, pois são pequenos e eu os ajudo a atravessar a rua. Então quando eu estou ali na frente eles vem correndo e gritam “oooooooo” faz o sinal VOLANTE e eu sei que é o ônibus dele.

Uéslei – Mas tu acha estranho o jeito assim?

S1 – Eu não acho estranho, é o jeito deles se comunicarem. O cara tem que entender, se não entende precisa dizer que não entendeu.

Uéslei – Tem vontade de aprender?

S1 – Sim, né. Dizem que terá um curso aí, mas eu quero terminar o segundo grau ano que vem e eu não sei se vai dar para fazer o cursinho que vai ter à noite aí.

Uéslei – Você tem dificuldade de relacionamento com os alunos surdos?

S1 – Eh! Tem uns que são bem agitados, tem uns que não obedecem a gente. A gente faz sinal para ele ficar sentado, faz do jeito que eles entendam. Mas tem vez que eles nem ligam para a gente, pois eles são agitado. Muitos são bem calminho, mas não dá para controlar.

Uéslei – E na língua de sinais, tu acha que dá para entender tudo na língua de sinais?

S1 – Aprendendo, né! Tem que fazer um curso para aprender, se não...

Uéslei – Tu achas que um alunos surdos usando língua de sinais na aula, tu achas que ele consegue aprender bem, ou achas que falta?

S1 – Acho que sim né! Eles ficam brincando um com o outro, eles conversam, eu acho que eles aprendem

Uéslei – Gostaria de aprender alguma outra língua?

S1 – Na verdade não, eu dou jeito para a coisa. Aprender português já é difícil, português é difícil, não sou muito esperto para aula não.

Uéslei – Tu acha que é fácil ou difícil aprender a língua de sinais?

S1 – É meio complicadinho né!

Uéslei – Por que tu achas que é meio complicadinho?

S1 – É porque tem que lembrar os sinais, né! E fazer os sinais com as mão, né! Até eles mesmos, eu vejo que eles ficam pensando e depois eles fazem sinais, né! Se para eles é difícil, para mim também.

Uéslei – Tu acha que falar em sinais é normal, ou tua acha meio estranho assim?

S1 – Não! Para o cara falar, o cara tem que perder a vergonha, né! Agora se o cara não sabe, não sabe o que tão falando, não tem nem como.

Uéslei – Tu já se viu numa situação desconfortável, onde você queria entender e não conseguiu?

S1 – Sim, vai chegando meio dia e quarenta, vai chegando os alunos da tarde. E a prefeitura traz três e daí, daqui a pouco chega mais dois aqui e mais outros e eles ficam tudo conversando aqui e eles ficam tudo se falando e o cara só fica olhando. Têm uma que até escuta um pouco e fala um pouco e daí eu pergunto o que eles falam.

Uéslei – Eu vejo que durante o intervalo você fica com os alunos e como tu acha que é a interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes? Eles se dão bem ou ficam separados?

S1 – Tem uns que até aprende com eles, a libras né! Eu vi que tem uns que se comunicam que se interessam.

Uéslei – E tu acha que os alunos surdos, depois que crescem e vão trabalhar, tua acha que eles conseguem se entregar bem na sociedade, ou acha que ele tem dificuldade?

S1 – Eu acho que sim. Tem até uma professora que é muda e surda aqui, né! Ela é casada e tudo, é professora e tudo, dá aula e tudo. Não tem porque o sujeito não se integrar.

Uéslei – É interessante que tem a Dani que é professora aqui, e tu conversa com a Dani assim?

S1 – Não, porque eu não entendo. Ela vem fala comigo, se ta chovendo ela fala que ta chovendo.

Uéslei – E tu acha que aqui na escola eles tem que dá curso para os alunos e professores?

S1 – Claro, tem que ter uma aula para eles se comunicarem entre si, para não excluir eles. Vão pensar que é os mudo e surdo lá, não dá. Vão ter que andar por aí para a convivência, né! Acharia legal ter uma aula de português, de matemática e de libras também né! Eu acho que já tá tendo, acho que já tão cursando.

Uéslei – Eu não sei, eu acho que já tiveram aqui na escola.

S1 – Eu acho que tem, pelo menos o primário, o ginásio não.

Uéslei – Tu vê, assim, na cidade, surdos conversando? Tu vê surdo usando sinais ou é muito difícil de encontrar?

S1 – No outro colégio que eu estudava era difícil, que eu estudava não, que eu trabalhava. Agora que eu vim trabalhar aqui que eu comecei a ver assim.

Transcrição entrevista com S2, professora
Entrevista concedida em 12/12/2006.

Uéslei: Meu nome é Uéslei Paterno, estou fazendo a entrevista com a professora...

S2: S2

Uéslei: Eh..., nós vamos fazer essa entrevista, na terça feira, 12 de dezembro de 2006. Eh... professora, aqui na escola vocês estão trabalhando com alunos surdos aqui, né, que é diferente do que está acostumado, do que os professores estão acostumados a trabalhar diretamente com alunos ouvintes e agora. É o primeiro ano que trabalhas com surdos?

S2: Não, já é o segundo.

Uéslei: Já é o segundo ano trabalhando com surdos, então tem...

S2: Mas assim oh, da outra vez nós tivemos um aluno surdo, numa sala de aula, numa quinta série, mas não teve intérprete.

Uéslei: Não teve intérprete.

S2: Esse ano que começou com intérprete.

Uéslei: E esse que não teve intérprete, foi ano passado?

S2: Não, já faz... já faz uns 3 anos, 4 mais ou menos.

Uéslei: Tu achas que foi mais difícil sem intérprete?

S2: Foi, foi bem mais difícil.

Uéslei: Então a presença de intérprete te ajudou bastante.

S2: Aham! Bastante.

Uéslei: E como é que foi esse contado da professora trabalhar com surdos? Com aquela primeira vez tendo surdos dentro da sala de aula?

S2: É, aquela vez foi bem difícil assim. A comunicação, né! [SIM]³⁶ Primeiro que a gente não tenha... nós não tinha, eu, os outros professores não tínhamos feito nenhuma capacitação, né. [SIM]. Nada sobre sinais, nada, nada. Depois que ele veio para sala é que a gente começou a ter essa capacitação. Foi primeiro que nós fomos, e daí nós fizemos a capacitação, né, de curso de surdo [SIM], pra, de língua de sinais. E aí começou assim, a desmistificação, a começar a lidar com isso, com o menino, mas mesmo assim foi bem difícil. [FOI DIFÍCIL?] É. Hoje posso dizer que está bem mais fácil.

³⁶ Inserções minhas na fala do entrevistado.

Uéslei: Então gostastes de trabalhar junto com a intérprete.

S2: Hum, hum!

Uéslei: E como você vê esse trabalho do intérprete com o surdo?

S2: Do intérprete? [ISSO.] Oh, a intérprete que faz esse trabalho aqui na escola, né, a P1, ela é muito competente, assim, tem paciência, né. Iii, sempre faz todo o auxílio, tá sempre junto, e assim ah, né, ela consegui fazer com que a sala ficasse bem unida junto com os dois alunos, então tá bem gostoso de trabalhar.

Uéslei: Ah, isso é bom. Ih, a relação do intérprete com os professores, percebes se vocês professores conseguem desenvolver um trabalho junto do intérprete ou devido a correria do trabalho de vocês com diversas turmas a intérprete tem que trabalhar mais sozinha do que com o auxílio de vocês?

S2: É, sim, em termos de ter uma interdisciplinaridade, em termos de ter assim ela envolvida com todos ao mesmo tempo é meio difícil né, porque cada professor tem um né, eu tenho 11 turmas, tem professores que tem todas as turmas né, então é bem mais difícil e eles são muitos alunos. Mas por turma na sala de aula, na hora da aula o trabalho que está sendo realizado é muito bom, muito bem feito.

Uéslei: É bom saber disso, por que em alguns lugares, alguns intérpretes nos relatam que é difícil né! Porque realmente é difícil porque eles não encontram o apoio dos professores.

S2: Não, e assim oh, a gente tá, eu tô sempre preocupada, assim, com os dois alunos. Quando eu passo alguma atividade pra casa, eles têm que fazer. Tem a outra menina, a P2 também, né, que ela trabalha com os surdos de primeira a quarta série, ahn, e ela é surda também, então ajuda eles e a gente. E ela é bem calma, bem tranqüila, é bem fácil se comunicar com ela né, então ela tem ajudado bastante. E quando um aluno não entende direito eu peço para ela reforço, uma atividade que tem que fazer à parte. A gente tem que trabalhar junto.

Uéslei: E os teus alunos surdos... tu tens dois alunos surdos, eles conseguiram aprender o seu conteúdo?

S2: Olha... A menina é... um pouco mais assim... é tudo assim... é tudo adolescente. Ela é parada, um pouco desligada, às vezes esquece alguma coisa, né. Eh... às vezes chega atrasada, assim. Mas a gente está sempre pegando no pé como pegamos no pé dos outros também, tudo igual né! Ih... o menino ele é muito... atento, sabe, bem... faz tudo, tudo que a gente pede ele faz, sempre ligadinho. Assim oh, a... a avaliação que faço entre os dois, ele consegue aprender melhor porque ele é mais ligado, mais concentrado. E ela tá assim... meio um pouquinho voando, sabe, mas...

Uéslei: Mas outros alunos outros alunos também tem esse tipo de comportamento...

S2: Tem, tem... é o normal, estão na mesma idade, igual a mesma coisa.

Uéslei: É bom ter esse histórico porque...

S2: Ma é que assim oh... Os outros porque são ouvintes a gente está sempre percebendo que eles estão ouvindo né! Tu tá falando e eles estão ouvindo. Mas como os dois não escutam a gente tem que estar mais atenta, assim, na frente deles falando com eles, falando mais de uma vez, até pra... pra a interprete te ouvir né [SIM], mas atenção e poder passar para eles. Ahn... a intérprete te ouvir, mais atenção e poder passar para eles. Ahn... e assim, às vezes a menina fica meio alheia, assim, se cansa...

Uéslei: Tu teve que mudar a tua dinâmica de aula, com os surdos, com a sua presença. A turma que teve surdos tem uma dinâmica diferente das outras?

S2: Não muito, assim oh... eu... é porque... eu até tava comentado com uma professora ali, eu costumo em todos os conteúdos usar três técnica, três estratégias né! [SIM]. Eh... sempre falar, né! Explicar o conteúdo. Escrever e tentar mostrar através de gravura através de um mapa, atreves de alguma coisa, desenho, quadro. Sempre tento usar essas três, porque se um pega mais pelo ver, outro mais pelo falar ou no escrever e outro pega mais no ver, né! Então eu sempre tento usar essas três. Ahn... O próprio conteúdo que eu uso, né! Às vezes a gente não tem na hora e traz no outro dia e tal. Ih... com eles eu continuei até reforçando mais, a mesma coisa que uso com os outros uso com eles também.

Uéslei: Que bom, eh... realmente é muito bom ver, pensando nesta questão das três modalidades, né! Três técnicas, né! Porque você atende todas as pessoas.

S2: Exatamente...

7:50 - Uéslei: Bom, é uma coisa que eu aprendi também agora. Tá, mas voltando sobre sua infância, quando tu era pequena, qual era a língua que tu usava com os teus pais quando você tinha cinco anos?

S2: Ai meu Deus (risos)...

Uéslei: Português?

S2: Português, eh...

Uéslei: então o português é tua...

S2: é minha língua materna...

Uéslei: Tu já teve contato com outras línguas?

S2: eu fiz... só de escola, assim, quando eu estudava. Fiz, eh... Eu estudei no Instituto e na época o que fazia, eh... tinham... quando a gente saía do ensino primário né! De primeira a quarta série, tinha quinta e sexta, na época era francês e depois sétima e

oitava o inglês [SIM]. Era separado. Não tinha espanhol naquela época, era só o francês e o inglês. Aí eu cheguei a fazer um ano de francês e logo no ano seguinte eles aboliram e passou a ser só inglês. Aí foi o que eu fiz, sexta, sétima e oitava e depois o ensino médio o inglês. [O INGLÊS].

Uéslei: Na graduação...?

S2: Aí depois quando eu fiz graduação, eu fiz geografia e não teve nada.

Uéslei: No máximo algum texto para ler em inglês?

S2: Não, é assim oh... Até alguma coisa que a gente pegou assim na graduação era em espanhol [ESPANHOL]. É a nossa professora disse que iríamos pegar um livro em espanhol que era mais fácil para tradução, ela ajudava com algumas palavras que ela não sabia. Ih... era o que a gente pegou, de inglês não. [DE INGLÊS NÃO].

Uéslei: É bom quando a gente consegue fazer um curso que a gente tem...

S2: Eh, em geografia a gente tem bastante textos brasileiros e daí a gente... é mais fácil. [É BASTANTE].

Uéslei: eu fiz graduação de biologia e tive bastante, mas algumas disciplinas tive que ler em inglês, sorte que tinha bastante figura e em biologia a gente consegue bastante figura para trabalhar e fica mais fácil. Mas o inglês que fizeste no ensino fundamental e médio, qual é a tua relação com o inglês, tua acha que conseguiu aprender o inglês ou foi muito rápido...

S2: é eu aprendi, por exemplo, as minhas filhas já paguei um cursinho particular para elas fazerem. Eh... elas fizeram toco o curso completo as duas, o meu marido também fez, assim, eh..., não converso assim, com elas em inglês, mas algumas palavras, algumas expressões, né, a gente até lembra [SIM], tipo boa tarde, assim. Mas vocabulário e dialogar, daí não, mas algumas palavrinhas a gente... [GOSTAVA?] Gostava, bastante...

Uéslei: Então hoje em dia tu não usa o inglês que tu aprendeu. Tu aprendeu, mas não é uma língua que tu usa.

S2: Não, não...

Uéslei: E tua acha que o inglês é uma língua bonita?

S2: Olha, eu, bem... Eu acho todas as línguas bonitas. Só que assim... Sou bem raiz, gosto do português, acho que a gente tem que aprender o nosso português, e tem... né... Sou bem raiz mesmo.

Uéslei: Eh... hoje na... na nossa... as pessoas falam que tem que aprender uma outra língua, tem que aprender pelo menos o inglês. Tu acha que as pessoas que sabem o português e dominam o inglês elas tem mais oportunidades de trabalho?

S2: Eu acho que sim, porque o mercado exige.

Uéslei: Sim... Assim como a informática, o mercado exige... o mercado exige que a pessoa tenha conhecimentos de informática. E tu falastes que gostas do português. Tu acha o português uma língua bonita?... Não só por ser bonita... eh... meche contigo falar mau do português?

S2: Meche quando fala mau da minha pátria, meche [MECHE], aham...

Uéslei: Ih... Com as tuas filhas tu falava português, com teu marido, é português direto em casa.

S2: Humhum...

Uéslei: Então a gente vê... percebi que basicamente... como a maioria dos brasileiros você cresceu monolingue em português. Ih... chegou a fazer algum cursinho... curso de língua de sinais?

S2: Eh... A escola aqui proporcionou a primeira capacitação da gente... foi... em... 2002, 2003 mais ou menos. Foi o primeiro ano. Aí teria a segunda fase que era... para assim... duas fazes, mas foi dado apenas um período. E agora este ano é que a gente conversou com a P1 mesmo e aí ela conseguiu fazendo, assim... tentando... pra que um professor da escola técnica viesse pra fazer um curso pra gente. A gente fez um curso de libras este ano.

Uéslei: E você gostou de fazer o curso?

S2: Gostei, gostei...

Uéslei: Gostou...

S2: Aham...

Uéslei: Ih... O que tu acha assim da libras, sobre a língua?

S2: Ah, eu tenho uma inveja louca de ver a P1... as intérpretes... as pessoas... e mesmo os surdos né! [SIM]. Mecher, ele falando, dá vontade de fazer igual. Assim... de... de... ter a mesma competência né! Usar só sinais pra conversar com eles. Eu sinto muita inveja [RISOS].

Uéslei: E tu acha...

S2: Gostaria de fa... ser assim igual, porque aprendi bastante.

Uéslei: Tu acha que é uma língua fácil?

S2: Não é fácil, eu acho que não é fácil, pois são muitos sinais... muitos... muitos... Mas eu acho possível a gente aprender.

Uéslei: E quem sabe o ano que vem, os alunos da quarta série serão seus alunos...

S2: Ah... é! Os dois provavelmente vão para a sexta e a gente vai ter mais dois ou três na quinta...

Uéslei: Eles vão vir da quarta?

S2: É... eles vão vir da quarta. Agora a gente vai ter bastante alunos. Então a gente vai se aprimorar né! E sempre tá...

Uéslei: E você acha que tem que aprender o... aprender o... a libras? Aprender bastante ou tu acha que...

S2: Não... eu acho que a gente sempre tem que ter um intérprete, pois algum vocábulos, alguns... a gente não consegue dominar, mas é... é bom a gente saber pelo menos um básico né! Pra se comunicar com eles.

Uéslei: Ih... o que tu percebe dos alunos sobre o desenvolvimento... tu acha que a libras ajuda no desenvolvimento deles?

S2: Ajuda... ajuda... ajuda bastante né! Tem que ser a língua deles né! (risos)... Que na realidade é a língua deles né! O português é a segunda que eles vão entender...

Uéslei: O português vai ser a segunda... Ih... Na sala a interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes, tem havido uma boa interação?

S2: Tem... [OU FICA PRA CÁ E PRÁ LÁ]. Não eles têm bastante... Até foi dado uma idéia de fazer, pelo menos agora, pelo menos uma aulinha por semana de língua de sinais para toda a turma né! Pra eles aprenderem também... a conviver com os alunos. Assim como eles aprendem português, os outros aprenderem... [A LÍNGUA DE SINAIS].

Uéslei: Ih... na escola como um geral, tu vê que a libras é uma língua presente na escola ou é uma língua que realmente é do aluno surdo que tá lá na sala de aula naquele momento. Ou é uma coisa que tu sente que a escola utiliza a libras como algo factual da escola.

S2: Eu acho que a maioria dos professores, das pessoas que trabalham na escola estão tentando eh.... adotar... ou... fazer algum gesto para chegar, fazer, usar, mas ainda vejo que é bem difícil. Tu ter aquele cotidiano... tu tá falando ali com o aluno e o surdo está ali e tu falar e usar a libras junto ao mesmo tempo [SIM] ainda tá di... tá começando...

Uéslei: Mas pelo menos os professores em geral conseguem cumprimentá-los?

S2: Isso sim... aham...

Uéslei: Eles tiveram pelo menos a preocupação de aprender a...

S2: A cumprimentar, isso sim... Só alguns mais resistentes “oh, eu não vou conseguir”, mas...

Uéslei: Tu acha que... ah... Rejeição não tem, é o que tem é o que tem é de tu achar que tu não consegue...

S2: É... até que... é assim oh... ah.... Talvez... o... professor acha que é incompetência dele de não conseguir, não que seja errado, ou seja preconceito, não é que não queira fazer, ele... ele tá difícil aprender.

Uéslei: Então tá... Ih... a relação do aluno surdo com ele aprender a o conteúdo, com a escrita, como que tu acha que é essa relação dele com a leitura.

S2: Assim oh... quando é... Quando eu faço uma leitura no livro, por exemplo, geografia, a intérprete vai traduzindo para ele o que a gente está lendo. [SIM]. Depois eu sempre explico e ela explica de novo para os alunos em termos mais fáceis mais adequados no vocabulário deles. Eh... quando eles escrevem, é um coisa assim oh... é até... que... eu também até passo meio desligado, e a intérprete vem, conversa ele escreveu assim porque a forma do surdo escrever não usa artigo né! Às vezes são palavrinhas assim, escreve uma coisa na frente aí você tem que interpretar, tem que interpretar... Pra o conteúdo de geografia eu levo em consideração no caso é o que ele entendeu. Né! Entendeu dali da leitura que ele fez, tá certo.

Uéslei: Ih... a... Tu acha que com esse nível de português... o nível de português vai aumentando conforme a idade, mas para ele enfrentar o trabalho, a relação com a sociedade, tua acha que ele consegue ou acha que ele vai ter muita dificuldade.

S2: Que eu saiba consegue... assim oh... Eu comparo assim oh... Eles os dois meninos, por exemplo, esses dois alunos, eles a outros alunos da sala de aula também, os outros não são surdos e a gente vê que eles têm... assim oh... as mesmas dificuldades, tanto o ouvinte quanto o surdo em termos de escrita. Esquecem as mesmas palavrinhas, assim... a letra maiúscula, mas os outros também esquecem... esquecer de colocar o acento, os outros também esquecem. As mesmas dificuldades de aprender eu vejo igual. Não é porque eles são surdos que não aprenderam isso. Os outros que são ouvintes têm essa mesma dificuldade. Então assim, é uma questão de realmente eles mesmos vão amadurecendo. Cada ano eles vão aprendendo um pouquinho mais e vão amadurecendo. Às vezes tem aluno que tu pega assim na quinta série aluno ouvinte, que tava com bastante dificuldade e quando chega na oitava é um outro aluno, já aprendeu mais coisas, já cresceu, já é mais velho. Assim dá de vê se teve um crescimento.

Uéslei: Aqui a Secretaria de Educação do Estado teve alguma preocupação, alguma orientação para a escola?

S2: Sobre?

Uéslei: Sobre a educação de surdos...

S2: surdos? O que tem é que às vezes vem alguma informação de um curso que vai ter, ou... assim... ou algum material que venha para a escola né! Tipo computador que viria, né!

Uéslei: tu acha que é...

S2: Mas eu ainda acho ainda que não só... Porque fizeram da nossa escola um pólo de inclusão né! [SIM]. E já que é um pólo de inclusão eu acho que está deixando a desejar.

Uéslei: Precisaria de mais informação...

S2: Precisaria de muito mais.

Uéslei: E o que eles tem feito agora?

S2: Eles assim... oh... a Secretaria lida muito assim oh... Ela joga a idéia, vocês se virem em fazer né! Depois mais tarde vai verba, vai isso, vai vir. Aí a gente fica capengando... Não é só em relação ao aluno surdo, é também em relação às deficiências que estão sendo atendidas na escola né! Os cadeirantes, né!... Aí precisa de banheiro [ADAPTADO] adaptado...

Uéslei: Pra vir aqui pra cima não tem rampa né! Se um cadeirante de inscrever aqui, a sala tem que ser lá em baixo.

S2: Como ele vai subir né! Não tem como. Daí tem que ter sempre alguém pra trazer ele.

Uéslei: Em relação ao... Os alunos surdos, eles utilizam o português só para a escrita, só pra o estudo ou eles utilizam em outra situação?

S2: Português?... Bom eu faço as atividades, eles utilizam o português... até que a menina fala, que ela ouve um pouquinho. [SIM]. Mas ela fala. Só ela, ele não. O João não. Ele faz um som assim, quando ele quer chamar a atenção assim... né! Aí ele faz um som.

Uéslei: e a comunicação dele com os outros alunos é basicamente em língua de sinais.

S2: É basicamente em língua de sinais...

Uéslei: Então tá, a entrevista encerra por aqui. Muito obrigado pela sua colaboração.

Transcrição entrevista com S3 da Escola 01. Entrevista concedida dia 20/12/2006.

Uéslei: Na escola que você trabalha aqui, este ano vocês tiveram alunos surdos, como é que foi o trabalho com os alunos surdos em sala de aula?

S3: Eu trabalhava com uma turma de segunda série bilíngüe, então procurava trabalhar com uma forma diferenciada da metodologia de ouvinte. Mas como eu sou ouvinte eu senti dificuldade, porque tinha hora que agente acabava trabalhando uma metodologia de ouvinte para ele, né! Então... é a primeira vez que estou trabalhando com uma turma bilíngüe, porque antes eu era professora de uma sala de recursos, né! E na turma bilíngüe você percebe tudo que envolve a língua, não é só trabalhar na língua de sinais, porque se você vai trabalhar com as atividades em língua de sinais mas num contexto do português não funciona. Então eu senti bastante dificuldade, eu aprendi muito assim, mas com muita dificuldade.

Uéslei: O que você está chamando de metodologia de ouvinte, assim?

S3: É porque tem coisa que... como é que eu vou explicar Uéslei, tem coisas que você só percebe no dia a dia, assim. Eh... O que a gente trabalha no dia a dia com o ouvinte em uma sala de aula regular, né! Eh... precisa de adaptações para o surdo, né! Agora sejam elas visuais, né! Então tem muita coisa que a gente trabalha na sala que a gente explica que a gente faz com eles que não fica registrado. [SIM]. E com o ouvinte a gente tem aquele costume de registrar tudo, de escrever tudo, né! E com o surdo não. A comunicação e a aprendizagem se dá com o contato visual, tá no visual. Então isso ao aparece às vezes. Só com o tempo vai aparecer.

Uéslei: Ih... Como você se sentiu assim trabalhando com os surdos lá, esse ano, com a turma de segunda a sexta.

S3: Ah... tinha dias que me sentia muito mal. Tinha dias que eu não... preparava, preparava e chegava lá não dava nada certo. Preparava de uma nova maneira. Foi um aprendizado, eu com eles e eles comigo. Que... trabalhar na turma é diferente de você... de todo um discurso teórico né! A proposta diz uma coisa, mas você tá lá atuando... e outra coisa, a gente não tem muito... muita orientação também, né! Na verdade nós somos colocados nessas turmas sem informação nenhuma, né!

Uéslei: Então o Estado não deu orientação para vocês?

S3: Não, esse ano não.

Uéslei: Eh... Como foi o desenvolvimento dos surdos com o conteúdo?

S3: Ah... Eu, eu achei assim, que eles, nossa... Quando eu iniciei o ano, por exemplo, eles até tinham uma boa comunicação na libras, uma boa fluência entre eles, comigo. Mas assim, nos conteúdos... agora no final do ano eu percebi que quando a gente retoma algumas coisas, ou sai pro passeio, aquele conteúdo aparece que tu trabalhou, né! [SIM]. Eu lembro que trabalhei os meio de transporte, por exemplo, no passeio no aeroporto isso apareceu bastante, tudo o que eu tinha falado para eles. Na rua, quando a

gente saía, como eles empregavam isso na vida, no dia a dia. Como isso acontecia na via, no dia a dia deles que a gente percebia que esse conteúdo tinha sido incorporado.

Uéslei: Então tua acha que eles...

S3: Eu acho que houve um avanço bem significativo de conteúdo, não estou falando de português escrito, né! [SIM]. Estou falando da aprendizagem mesmo.

Uéslei: O aprendizado que foi em libras.

S3: Isso.

Uéslei: Tu acha que tu fala de metodologia de ouvinte seja o registro escrito para uma língua escrita? Então devido a relação com o português é dificultoso de você trabalhar...

S3: É dificultoso, porque o nosso parâmetro é o português o nosso... base é o português. Então na verdade você ensina numa outra língua, mas o teu base, como eu vou dizer, o teu... Toda a tua formação foi no... foi para trabalhar com crianças no português. [SIM]. Né! E muda... muda. Não é só a língua. É tudo sobre essa língua, sobre essa cultura que envolve essa língua. [COMPREENDO]

Uéslei: Bom! S3, na tua infância, quando tu era pequenininha, que língua tu falava com os teus pais?

S3: Português [PORTUGUÊS?] é português!

Uéslei: E tu já teve contato com outras línguas?

S3: Eu tive contato com outras línguas, na verdade, foi esse ano aqui na UFSC no seminário de interculturalidade, né! Eu fiquei assim maravilhada. Primeiro no segundo semestre com os textos no seminário de dissertação 2 que era tudo em inglês. Até foi um desafio pois eu nunca aprendi inglês. Eu sou do tempo que só tinha inglês no primeiro ano do ensino médio e depois eu fiz magistério, pedagogia e não tinha mais outra língua. Então a gente não foi ensinado a gostar de outra língua, né! Aprender outra língua, a gente não foi ensinado. E esse ano quando começou o semestre, o segundo semestre, os textos eram tudo em inglês, nossa! Que desespero que horrível. Mas ao mesmo tempo quebrou essa coisa de... desse bloqueio de aprender outra língua, né! De nem querer ver o inglês, por exemplo. E teve o seminário internacional de interculturalidade que teve em novembro é... muitas... teve mais de dezessete países. Então, falava-se muito o francês, né! Falava-se o inglês, não era tão fluente, mas o francês, o espanhol, né!, o italiano. Então tive contato porque o professor deixou os acadêmicos ir fazer companhia para esses de fora para ir almoçar. Então a gente tinha que estabelecer uma forma de comunicação entre eles. Então foi uma troca bem significativa. Eles aprenderam com nós, eu com eles, e quebrou isso. Agora eu sei que é possível a gente aprender uma outra língua.

Uéslei: Então tu gostastes da experiência que tu teve esse ano?

S3: É gostei. E o congresso... fora o TISLR que era totalmente em inglês...

Uéslei: Então quais foram a línguas que você teve contato, inglês foi no ensino médio...

S3: Inglês no ensino médio, um ano só...

Uéslei: Um ano. Na graduação...

S3: Não, nada. [SÓ PORTUGÊS].

Uéslei: Na pós-graduação, também...

S3: Não nada, só português. No mestrado agora que tive contato com o inglês.

Uéslei: E a língua de sinais teve contato quando?

S3: A língua de sinais eu tive contato em... 95. Quando começou... quando era aquele sinal isolado, sinal de cores... tudo isolado, né! Sinal de família, comunicação total, certo. Depois em 98 já começou a tomar uma outra forma, mas também não era visto como língua, ainda mais no interior. Não! Mas a gente fazia, tipo assim, interpretação, porque não tem intérprete no interior, a gente que sabia um pouquinho mais que os outros é que fazia. Na sessão cívica da escola, a gente que ficava lá num cantinho com o surdo. Fazia um resumo do que estava sendo falado lá e passava para eles. [SIM]. Via mais um pouquinho, fazia um resumo e passava para eles. Como se fosse um favor que a gente tivesse fazendo, não como se isso fosse visto como se fosse um trabalho teu, ou uma coisa importante para eles. Ou eles nem vinham para esta sessão pois eles não entendiam nada mesmo. Então a língua não era vista como uma língua. Esse contato, aos poucos assim... A gente fazia eles fazerem desenhos, fazia sinais, gestos. Na verdade a gente chamava de gesto na época. E assim começou a tomar forma assim como língua foi a partir de 2002 para cá. Que daí assim, eu comecei a fazer alguns cursos e vendo ali os sinais como língua, né! Contato com outros surdos acadêmicos, que a gente percebeu isso enquanto língua. Consegui aprender um pouco mais e eles também, pelo menos para se comunicarem entre eles.

Uéslei: Ih... lá com o kaingang tu quase não tem contato.

S3: Com a língua kaingang? [ISSO]. Com a língua kaingang estou em fase de aprendizagem também. Assim... eu sei algumas palavras soltas, alguns cumprimentos, assim... palavras soltas por enquanto.

Uéslei: Outra língua que tu aprendeu além do português...

S3: O espanhol um pouquinho. Pra traduzir para o português eu consigo fazer legal. Agora minha fala não é muito boa, porque...

Uéslei: Fora o espanhol tem mais alguma língua?

S3: Não!

Uéslei: Onde você aprendeu o espanhol?

S3: Na verdade o espanhol para traduzir, di lendo, lendo. Tendo uma palavra que não conheço pego um dicionário.

Uéslei: Tu acha, dessas línguas que tu viu, tu acha alguma dessas línguas bonita?

S3: eu gosto muito do espanhol e gosto muito do francês. O francês é uma língua que eu quero aprender, porque se eu quero fazer doutorado, quero fazer sobre surdo-cegueira e daí vai pega o francês, daí eu quero fazer francês.

Uéslei: Tu acha que uma pessoa que aprende uma outra língua, tu acha que ela tem mais oportunidades? Por exemplo de trabalho?

S3: com certeza! Eu vi agora nesse seminário, tinha colegas que sabiam outras línguas. [SIM]. E eu ficava olhando como no horário de meio dia que a gente saia para almoçar então. Sempre tinha um colega que ajudava pra fazer essa ponte, né! E a gente vê, ainda mais uma cidade como essa aqui, que tem trabalhos que pedem que tenha fluência em línguas, duas, três línguas. Eu achei também a importância de saber uma outra língua quando eu precisei traduzir urgente o texto em inglês. Quando eu pedi para alguém traduzir trinta e três páginas e me pediram quatrocentos reais. Eu fiquei apavorada, que preço que era aquele. Então quando a coisa meche contigo, quando bate de frente, voe vê a necessidade, você vê que é importantíssimo. E comecei a perceber que a partir de uma língua tu aprende outra, aprende outra e outra. Amplia né! Amplia totalmente.

Uéslei: Então tá certo... ... Sobre a libras, falaste que entraste em contato com a língua em 95 por meio da comunicação total. E o que você acha sobre a libras. Tu vê a libras assim...

S3: Hoje?

Uéslei: Naquela época, como que era, como que foi?

S3: Naquela época a gente fazia tudo isolado, né! A gente ensinava pra eles, mas... eh... Como é que eu vou dizer? Não era visto como língua, como gesto. Oh, você pode fazer fruta assim e assim, né! As frutas são assim e assim. Sinal da família é assim e assim. Tudo isolado, tudo isolado a gente via. Como se tivéssemos isolados. Não tinha nada contextualizado, nada de fluência, né! Ainda o principal era ensinar a falar.

Uéslei: E hoje em dia?

S3: Não! Hoje é totalmente diferente né! A gente, principalmente aqui em Florianópolis, a gente vê nos ponto de ônibus em tudo quanto é lugar. A fluência na língua de sinais agora é... Nossa! A gente vê com os alunos lá do interior, como eles começaram e como eles estão agora com essa comunicação estabelecida. Agora a aprendizagem mudou, como o brilho dos olhos deles mudaram, como a postura do corpo mudou, como tudo. Tudo mudou na vida deles, porque era comunicação que eles

não tinham. Agora eu vejo a língua de sinais como a língua de comunicação, língua de interação entre eles, entre o mundo.

Uéslei: Então tu notou diferença entre os alunos.

S3: Claro! Meu Deus!

Uéslei: Muito melhor agora!

S3: Muito melhor, simplesmente não tem como comparar.

Uéslei: E tu acha que a libras é uma língua difícil ou fácil?

S3: eu não acho que seja difícil, eu acho que é preciso ter contato para ter fluência. Então, contato é indispensável. Como qualquer outra língua, eu penso, que o contato é indispensável.

Uéslei: Tu acha necessário aprender a libras?

S3: Claro, né!

Uéslei: Por que/

S3: Porque hoje é uma coisa que está aí! É a mesma coisa que você ter que saber o inglês para ler um texto. Em qualquer lugar você encontra surdo, né! Desde o supermercado a uma loja, escola, hospital, né! A gente que é professor a gente se deparava com um aluno que caiu e se machucou e tem que ir pra o hospital e o médico não saber atender, não sabe se comunicar... Então é comunicação, em qualquer lugar tem surdo, tem muito surdo. E a maioria deles hoje usa a língua de sinais, alguns deles até falam, mas preferem usar a língua de sinais quando chegam num lugar assim para fazer a pessoa perceber essa diferença. Da impressão que é isso que ele quer.

Uéslei: Parece que ele quer provocar as outras pessoas?

S3: Provocar a comunicação, é! Eu tenho essa impressão.

Uéslei: Lá na escola, como é que tu vê essa interação dos alunos surdos e os alunos ouvintes?

S3: Olha! Nessa escola que eu estou trabalhando, vejo uma boa interação, porque esse ano eles tiveram a instrutora de língua de sinais, uma surda, que ela trabalhava uma vez por semana, uma aulinha nas turmas de primeira a quarta série, porque os nossos alunos são de primeira a quarta série e brincam junto no recreio e tudo. Então de agosto para cá nós vimos essa mudança bem significativa, não havia mais brigas no recreio. Nossos alunos, se eles caíam e se machucavam a coordenadora sabia língua de sinais para se comunicar com ele a merendeira também sabia. Pra da um jeito com eles lá no lanche, não precisava mais estar lá com eles como um anjo da guarda, junto, junto. Eles se viravam, o recreio e os outros lugares que estavam na escola. Não precisava nós professores bilíngües, nós estarmos juntos na escola, eles se viravam na comunicação.

Porque foi oferecido muito curso, e assim, a escola está sentido necessidade, a escola tá sentido necessidade, onde tem esses pólos, de saberem língua de sinais. Eles sentem necessidade de terem aula, eles querem aprender. Mesmo porque, eles se sentem... totalmente analfabetos perante um surdo que vai se comunicar com eles e que não sabe falar e eles não saiba responder. A gente sentiu isso.

Uéslei: Então os professores em geral, eles procuram , os professores, os funcionários, eles procuram fazer o curso.

S3: Bem, nas escolas pólo acho que sim, pois isso está todo dia, todo dia ali. Nas escolas pólo eu to falando.

Uéslei: A sim, nas escola pólo.

S3: Onde tem mais alunos surdos. Porque se tem um ou dois isolados, talvez, eu acho, que isso não aconteça. Lá na escola pólo tem muito surdo. Então aquilo está ali presente no dia a dia, né! É na barraquinha para comprar o lanche, é em tudo.

Uéslei: E os professores, tu nota que os professores eles falam, de vez em quando eles falam sobre a questão do surdo, sobre a língua de sinais, ou é uma questão que não é discutida...

S3: Não! É discutida, é discutida. Eles querem entender, eles querem saber mais, é bastante discutida.

Uéslei: E tua acha que a presença da P2, é a P2 que é instrutura?

S3: É a P2.

Uéslei: Mudou a presença do instrutor dentro da escola?

S3: Mudou, eu acho que mudou. A questão da língua de sinais ser vista como uma disciplina, e ela ainda trabalhar toda semana uma disciplina nas aulas do regular, sem ter aluno na turma, né! Isso mudou, despertou a curiosidade, despertou a vontade de aprender de se comunicar, então, a gente via constantemente os ouvintes estabelecendo comunicação, chamando os alunos para brincar. E falando mesmo, se comunicando mesmo na língua de sinais.

Uéslei: Que interessante isso. Ih... Esse ano... Esse ano, nos últimos dois anos teve algum incentivo da Secretaria de Educação, com a língua de sinais, assim, com a educação de surdos nas escolas?

S3: Não. Eu não senti. Teve movimentação interna. A escola mesmo, com os professores no início do ano, pois ali na escola que eu estou falando é a primeira vez que de quinta a oitava ia ter alunos com intérprete. Então eles tavam muito preocupados. Eles falavam que como iam dar aula sem saber, precisamos saber. Houve uma movimentação interna, houve a procura interna por curso. Então foi oferecido curso básico que a P2 que trabalhava na própria escola. O CEFET também, foi lá e deu

palestra e ofereceu dois cursos, né! Dois cursos, o um e o dois... não o dois e o três, eu acho, que ofereceu para os professores de lá. Na noite os professores se ofereciam e ficavam para fazer o curso, as merendeiras, os funcionários. Agora em nível de Estado não. Este ano não teve nada. Teve a Gerei que chamou para reunião pra ver algumas coisas que precisava, mas curso nenhum. Acompanhamento não...

Uéslei: Tu percebeu o uso do português pelos seus alunos? Eles usavam português em algum momento?

S3: a muito já fazia algumas brincadeira, já estimulando para que o português aparecesse, né! [SIM]. Então, por exemplo, todo dia coloco a data no quadro “Roçado, São José e tá, tá, ta...”. Vai que dois a três meses, eles praticamente eles decoraram. Eles visualizaram então, né! Nos últimos meses não precisava mais colocar a data, eles sozinhos, no caderno, já colocavam a data, o dia. Falava no dia a dia, o nome dos colegas todos eles sabiam, né! Eh... Coisas assim, ah... Por exemplo, os meios de comunicação, de transporte. Então eles percebiam placas nas ruas, coisas do dia a dia. A palavra “pare”, o que significava, tinha que ter significado para eles. A palavra “escola”, essas coisas, né! [SIM]. Coisas com significado, nome de animais, eles relacionavam o nome em português, eles sabiam o nome dos animais, o nome de coisas que era mais trabalhado com eles, eles sabiam. Coisas do dia a dia, né! Trabalhava, por exemplo o táxi, né! Mas é porque tem o símbolo, às vezes eu acho é a questão do símbolo, o que significava para eles. Então o português para eles aprendiam, mas numa maneira visual, eu acho. Foi o que eu percebi.

Uéslei: E o registro é basicamente escrito.

S3: É.

Uéslei: Então eles usavam o português apenas na hora de fazer algum trabalho.

S3: É, é!

Uéslei: Comunicação com as outras pessoas assim...

S3: Não! Ah... bilhete para as outras pessoas. Teve uma mãe, que num dia de chuva, o menino tentou escrever um bilhete, mas misturou tudo quanto é letra, eu disse que é importante isso, porque ele já está tentando escrever para você. [SIM]. E eles faziam bilhetinhos, tipo cartão do dia das mães, do dia dos pais. Então, eles queriam saber o que estava escrito, eles davam a opinião deles do que eles queriam escrever.

Uéslei: E os alunos ouvintes, eles conversavam, depois das aulas que eles tiveram com a instrutora das turmas de primeira a quarta, eles chegavam nos alunos surdos e conversavam?

S3: Chegavam, chegavam. Os alunos surdos não ficavam mais brincando somente entre eles, não! [ELES INTERAGIAM ENTRE ELES]. Sim com a escola toda.

Uéslei: Então não formou aquele grupinho de surdos...

S3: Não, não! Tanto pro bem quanto pro mau. Porque pra briga também, eles até discutiam em língua de sinais.

Uéslei: Eh... tinha a interação normal.

S3: Normal.

Uéslei: Que interessante.

S3: As professoras se comunicam da quinta série, eles perguntam se tá difícil, se entendeu, se posso continuar. Ela interagem com eles. Não é naquela ponte, bate pro intérprete e o intérprete com o aluno, não, não. Bem interessante.

Uéslei: elas procuraram ter uma mobilização para ter uma troca entre si...

S3: Aham... Elas querem aprender, elas querem se comunicar com os alunos. Elas querem dar aula. Tanto que agora a P1 faltava alguns dias e... porque tava doente, acontecia alguma coisa, ela dava um jeito.

Uéslei: Beleza...

Acabou a fita e a entrevista.